



TAMPEREEN  
AMMATTIKORKEAKOULU

**”MÄ EN ENÄÄ OLLU NURKASSA, USKALSIN  
VASTATA JA KESKUSTELLA  
JA SIITÄ TULI OLO, ET MÄ OON HYVÄ”**

Vahvari –toimintamallilla koulutuksellista

syrjäytymistä ehkäisemässä

Hanna Kaasinen

Opinnäytetyö  
Huhtikuu 2018  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Sosionomi YAMK



## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Sosionomi, ylempi AMK

KAASINEN HANNA:

”Mä en enää ollu nurkassa, uskalsin vastata ja keskustella ja siitä tuli olo, et mä oon hyvä”  
Vahvari -toimintamallilla koulutuksellista syrjäytymistä ehkäisemässä

Opinnäytetyö 84 sivua, joista liitteitä 3 sivua  
Huhtikuu 2018

---

Koulutuksellinen syrjäytyminen tapahtuu usein asteittain etenevänä kehitysprosessina, jossa sosioemotionaalisen kompetenssin vaikeudet johtavat kouluhaluttomuuteen ja tätä kautta koulutukselliseen syrjäytymiseen. Koulumaailmassa on vahvasti viime vuosien aikana nostettu esille oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisijänä.

Opinnäytetyö oli toimintatutkimus ja sen tarkoituksena oli Vahvari –toimintamallin kehittäminen Itä-Porin yhtenäiskoulun käyttöön sekä toiminnan merkityksellisyyden arviointi suhteessa oppilaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Käytännössä toiminta tapahtui osa-aikaisen erityisopetustunnin aikana käyttäen positiivisen pedagogiikan ja erityisesti vahvuusajattelun menetelmiä. Tavoitteena oli vahvistaa positiivisen pedagogiikan keinoin koulutuksellisen syrjäytymisuhan alla olevien oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin keskeisiä osa-alueita; minäkuvaa, käsitystä itsestä oppijana sekä itsesääntely- ja tunnetaitoja.

Opinnäytetyössä mukana oli kuusi yläkoulun oppilasta, jotka olivat keskimääräisesti seitsemän oppituntia viikossa mukana Vahvari -toiminnassa. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla tutkimuksessa mukana olevia oppilaita toiminnan alkaessa ja sen päättyessä. Tämän lisäksi aineistoa kerättiin opettajan pitämän havaintopäiväkirjan avulla. Aineisto analysoitiin käyttäen teoriasidonnaista sisällönanalyysia sekä teemoittelua.

Tutkimustulosten mukaan Vahvari –toiminnalla oli myönteistä vaikutusta oppilaiden sosioemotionaaliseen kompetenssin kehittymiseen. Suurin muutos tapahtui oppilaiden käsityksille itsestään oppijana. Tämän kautta myös oppilaiden kokonaisminäkuva kehittyi myönteisempään suuntaan ja heidän varmuutensa itseään kohtaan kasvoi. Vahvistuneen sosioemotionaalisen kompetenssin myötä koulumyönteisyys lisääntyi. Keskeisimpänä johtopäätöksenä Vahvari –toiminnan merkityksellisyyden näkökulmasta voidaan todeta sen vaikuttaneen oppilaiden koulukielteisyyden vähentymiseen ja tämän kautta koulutuksellisen syrjäytymisriskin pienentymiseen.

---

Asiasanat: koulutuksellinen syrjäytyminen, sosioemotionaalinen kompetenssi, positiivinen pedagogiikka

## ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Tampere University of Applied Sciences  
Master's Degree Programme in Social Service

KAASINEN HANNA:

“I Was Not Any More in the Corner, I Dared to Answer And to Discuss And It Became a Feeling That I Am Good”

To Prevent Educational Marginalization With the Vahvari Operations Model

Master's thesis 84 pages, appendices 3 pages

April 2018

---

This dissertation is a process analysis and its purpose has been to formulate the manoeuvre of the so called Vahvari strategy to be used in Itä-Pori comprehensive school and to calculate the important competence compared to the pupils' emotional competence. In practice the process went on during the lessons when positive pedagogy and especially strong mindset method were used. The target was to strengthen the primary sectors of the pupils' social emotional competence.

Six secondary school pupils took part in the dissertation. The process included seven weekly lessons in the Vahvari operation. The material for the analysis was collected by interviewing those pupils both in the beginning and at the end of the process. Furthermore, material was collected from the teachers' observation diaries which they had been keeping during the process. The data was analysed by using analysis including certain themes and theories.

According to these research results Vahvari project had a very positive effect on the progress of the pupils' social emotional competence. The greatest change happened in their minds as they understood what happened to them as learners. This meant that their complete self-image was developed towards a more positive direction and their self-confidence increased. As main conclusion of this dissertation can be notice that the methods of positive pedagogy will confirm the competence sector of social emotionality.

---

Key words: educational marginalization, social emotional competence, positive pedagogy

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	VAHVARI –TOIMINNAN LÄHTÖKOHDAT, TARKOITUS JA TAVOITE.....	8
2.1	Vahvari –toiminnan lähtökohdat ja opinnäytetyön tarkoitus.....	9
2.2	Toiminnan tavoite ja tutkimuskysymykset .....	14
2.3	Kehittämisympäristönä perusopetus .....	15
2.3.1	Porin kaupungin sivistystoimi.....	16
2.3.2	Itä-Porin yhtenäiskoulu .....	17
3	VAHVARI –TOIMINTAMALLIN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	19
3.1	Koulutuksellinen syrjäytyminen .....	20
3.2	Sosioemotionaalinen kompetenssi .....	24
3.3	Positiivinen pedagogiikka.....	29
4	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS .....	34
4.1	Kehittämistutkimus .....	34
4.2	Avoin haastattelu .....	39
4.3	Havainnointi.....	40
4.4	Sisällönanalyysi .....	42
5	VAHVARI –TOIMINNAN VAIKUTUKSET SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN OSA-ALUEISIIN .....	45
5.1	Minäkuva .....	45
5.2	Oppijaminäkuva.....	50
5.3	Itsesäätely- ja tunnetaidot .....	57
6	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	64
6.1	Tulosten tarkastelua .....	64
6.2	Pohdintaa opinnäytetyöprosessista .....	70
6.3	Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus .....	72
	LÄHTEET.....	76
	LIITTEET .....	82
	Liite 1. Avoimen haastattelun teemat .....	82
	Liite 2. Informaatiokirje kotiin .....	83
	Liite 3. Oppilaan tietoinen suostumuslomake .....	84

## 1 JOHDANTO

2000-luvun yksi keskeisimmistä yhteiskuntapolitiikan tavoitteista, niin kansallisella kuin Euroopan unioninkin alueella, on ollut nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Erityisesti huomiota on pyritty kiinnittämään nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn sekä siihen, että koulutus on yksi keskeisimmistä nuorten syrjäytymisen ehkäisyn keinoista. Koulutuksellinen syrjäytyminen on edelleen merkittävä ja ajankohtainen aihe, sillä ilman peruskoulun jälkeistä koulutusta nuorella on suurempi riski ajautua syrjäytymiskierteseen. Peruskoulun jälkeistä koulutuksen ulkopuolelle jäämistä pidetäänkin yleisesti alkuna nuoren syrjäytymiselle. (Lämsä 2009, 1)

Nuorten koulunsa keskeyttäneiden asema on useissa teollistuneissa maissa huono. Suomessa nuorten koulutuksen ulkopuolelle jääminen on vähäisempää kuin useimmissa Euroopan maissa. Tästä huolimatta tilanne on koettu yhteiskunnalliseksi ongelmaksi. Komosen mukaan koulutusongelmaisten nuorten ongelmat alkavat alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Hyvin menestyvillä oppilailla on koulussa suurempi vapaus mielipiteidensä ilmaisuun ja häiritsevään käyttäytymiseen. Huonosti menestyvän oppilaan vähänkin poikkeavaan käyttäytymiseen tartutaan herkemmin, mikä osaltaan vahvistaa negatiivista kierrettä koulussa. Samaan aikaan kun yksilön itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ovat nykypäivänä suuremmat kuin koskaan aiemmin, myös sosiaaliset riskit ovat kasvaneet. Lähiyhteisöjen merkityksen väheneminen ja heikentyminen on hajottanut perheitä ja sukuja, mikä taas on osaltaan heikentänyt perinteistä vastuunkantoa lasten ja nuorten kasvatuksesta. (Pirttiniemi 2000, 59; Komonen 2003, 18; Linnakangas & Suikkanen 2004, 26.)

Yhteiskuntamme lapsilla on subjektiivinen oikeus tasapainoiseen ja hyvään lapsuuteen. Tästä huolimatta syrjäytymisuhan alla elävien lasten määrä on viimeisen vuosikymmenen aikana kasvanut merkittävästi. Kustannusten kasvu on nostanut esiin ennaltaehkäisevän työn ja matalan kynnyksen palveluiden tärkeyden myös peruskouluissa. Näiden tärkeys heijastuu myös kansallisissa lapsi- ja nuorisopoliittisissa linjauksissa, joissa korostetaan lasten osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja arjenhallintaa. Hyvinvointi rakentuu arjessa ja siksi on oleellista, että lasten ja nuorten toimintaympäristöt tukevat heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan ja oppimistaan. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 238; Kautto 2006.)

Ihatsu ja Koskela ovat todenneet, että jos nuori syrjäytyy 25-vuotiaana työelämästä, on hän ennen eläkeikäänsä 40 vuotta erilaisten yhteiskunnallisten tukien piirissä. Jos hän vaihtoehtoisesti sijoittuu 25-vuotiaana tai hieman myöhemmin koulutuksen jälkeen työelämään, tuottaa hän työllään yhteiskunnalle hyvinvointia 40 vuoden ajan. Ei siis pidä kysyä kuinka paljon lapsiin ja nuoriin kannattaa sijoittaa, vaan millä tavalla heihin sijoitetaan. (Teräs & Viitanen 2005, 6)

Lea Pulkkinen johtaman Lapsesta aikuiseksi – pitkittäistutkimuksella on todettu, että alkuopetusikäisen lapsen tunteiden säätelyn heikkoudet voivat ennakoida aikuisiän pitkäaikaistyöttömyyttä. Erityisesti aggressiivisesti käyttäytyneillä lapsilla on suuri riski joutua epäonnistumisen kierteeseen. Tällä tarkoitetaan jonkin tietyn kehitysvaiheen seurauksena muodostuvia seuraavan kehitysvaiheen ennustajia. Tutkimuksessa havaittiin, että esimerkiksi kahdeksanvuotiaan lapsen aggressiivinen käyttäytyminen ennakoi myöhempää sopeutumattomuutta peruskoulussa. Yläkouluikäisenä näillä lapsilla todettiin ilmenevän huonoa koulumenestystä, motivaation puutetta, luvattomia poissaoloja sekä aggressiivista käyttäytymistä. Tutkimuksen keskeisenä tuloksena osoitettiin lapsuudesta löydetävän tekijöitä, jotka ennakoivat myöhempää työelämästä syrjäytymistä. Koulusopeutumattomuuden todettiin olevan vahva riskitekijä pitkäaikaistyöttömyydelle. Koulunkäynnin vaikeudet korreloivat voimakkaasti koulutuksellisen syrjäytymisen kanssa, ja näin ollen ovat myös vahva riskitekijä varsinaiselle syrjäytymiselle. (Kokko 1999, 31–43.)

Tuomas Kurttila toteaa lapsiasiavaltuutetun vuosikirjassa 2016 seuraavasti: *Toistuvat epäonnistumiset opinnoissa lisäävät motivaatio- ja mielialaongelmia. Oppilaiden kokemukset oppimisesta kuvaavat hyvin heidän kokemustaan koulutyöstä. Heikosti koulussa menestyvät oppilaat kokevat läksymäärän muita useammin suurena jo ensimmäisellä ja toisella luokalla ja heidän käsityksensä itsestään oppijana heikentyy vuosien myötä.*

Tukeakseen myönteisesti oppilaan oppijaminäkuvaa, opetuksen koulussa tulisi olla vahvuusperustaista. Sen lähtökohtana tulisi olla näkemys siitä, että jokaisella oppilaalla on vahvuuksia, voimavaroja sekä kyky oppia uusia asioita. Koulutyön ei pitäisi suuntautua sen mukaan mikä oppilaalle on haasteellista ja vaikeaa, vaan sitä pitäisi rakentaa kouluyhteisön myönteisten ominaisuuksien ja vahvuuksien varaan. Opettajien ja koulun muun henkilökunnan tehtävänä on saada oppilas ymmärtämään omien mahdollisuuksiensa ulottuvuudet ja kannustaa sekä opettaa häntä käyttämään voimavarojaan niiden saavuttamiseksi. (Leskisenoja 2016, 217.)

Positiivisen pedagogiikan ja sosiaalityön näkemyksillä on paljon yhteistä. Molemmat pyrkivät edistämään ihmisten sosiaalista yhteenkuuluvuutta, voimaantumista ja elämänhallintaa. Niiden yhteisenä päämääränä on syrjäytymisen ehkäiseminen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisääminen. Peruskoululla on mitä parhain asema tukea sekä vahvistaa lasten ja nuorten kasvamista tasapainoisiksi ja yhteiskunnallisesti tuottaviksi yksilöiksi. Koulu tavoittaa viikoittain lähes jokaisen lapsen ja nuoren. Peruskoulu ei ole vain teoreettista oppimista varten, vaan enenevässä määrin sen pitäisi opettaa lapsia luottamaan omiin kykyihinsä ja uskomaan itseensä. Positiivisen pedagogiikan kautta tullut tietoisuus omista vahvuuksista ja kyvyistä vahvistaa lasten sekä nuorten kokonaisvaltaista hyvinvointia ja itseensä luottamista. Oppilas, joka peruskouluaiikana kasvattaa vahvan uskon itseensä ja kykyihinsä, tiedostaa omat vahvuusalueensa ja osaa käyttää niitä elämässään, seisoo syrjäytymisen näkökulmasta katsottuna vahvalla alustalla.

## 2 VAHVARI –TOIMINNAN LÄHTÖKOHDAT, TARKOITUS JA TAVOITE

Peruskoululla on keskeinen rooli lasten ja nuorten elämässä. Sillä nähdään olevan myös tärkeä rooli syrjäytymisen ehkäisijänä. Viimeisten vuosikymmenten kuluessa peruskoulun rooli ainoastaan tiedon ja sivistyksen jakamisen keskuksena on heikentynyt, mutta samalla sen rooli lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaajana on kasvanut. Erityisesti heikoimmista lähtökohdista ponnistaville oppilaille koulun merkitys hyvinvoinnin tuottajana ja tukijana korostuu. Usein koulua kuvataan mahdollisuuksien ja valintojen instituutioksi, mutta sen voidaan nähdä olevan ympäristönä myös riskialtis. Pääsääntöisesti koulu tukee oppilaan integroitumista yhteiskuntaan, mutta vaihtoehtoisesti se voi myös olla paikka, jossa syrjäytymisen prosessit käynnistyvät. Tästä syystä, pohdittaessa lasten ja nuorten syrjäytymiseen johtaneita syitä, on peruskoulun merkitys vahvasti keskustelussa mukana. Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus on jo vuosituhannen alusta korostanut voimakkaasti oppimisen ja hyvinvoinnin yhteyttä. Hinton ym. 2008 on todennut oppimisen olevan tehokkainta silloin, kun opettajat omalla toiminnallaan pyrkivät vähentämään oppilaan stressitasoa sekä luovat oppilaille myönteisen oppimisilmapiirin. (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 117; Hintikka 2016, 17–18; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 111–112.)

Suomessa 1.8.2016 voimaan tullut uusi opetussuunnitelma korostaa sosioemotionaalisten taitojen merkitystä hyvinvoinnin osana. Opetussuunnitelman myötä tärkeänä on alettu pitää myös ihmisenä kasvamista ja täysivaltaisena kansalaisena toimimiseen tarvittavien tietojen sekä taitojen oppimista. Uusi opetussuunnitelma siis velvoittaa aikaisempaa vahvemmin vahvistamaan koulun roolia sosioemotionaalisten taitojen vahvistajana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

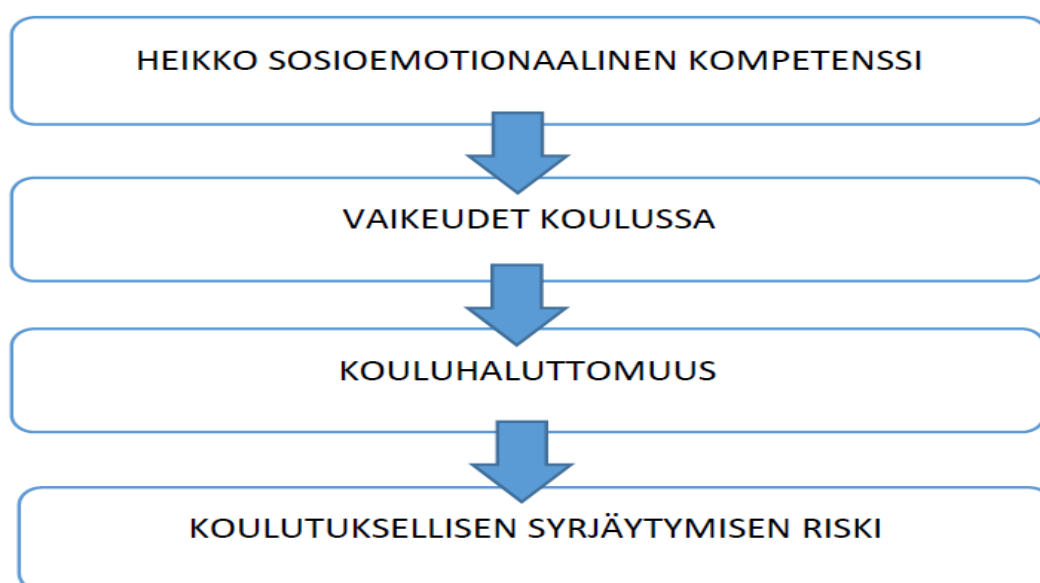
Reagoimalla tukea tarvitsevan oppilaan tarpeisiin korostamalla positiivisesti hänen vahvuuksiaan, saadaan tuotettua hyvinvointia oppilaan kouluvuosiin ja tämän kautta myös myöhempiin elämänvaiheisiin. Rakentamalla oppilaan tukitoimet jo varhaisessa vaiheessa hänen vahvuuksiensa ympärille, toimivat tukitoimet ennaltaehkäisevinä korjaavien toimien sijaan. (Lappalainen ym. 2008, 126.)



## 2.1 Vahvari –toiminnan lähtökohdat ja opinnäytetyön tarkoitus

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on ollut Vahvari –toimintamallin kehittäminen Itä-Porin yhtenäiskoulun käyttöön sekä arvioida toiminnan merkityksellisyyttä oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukijana. Vahvari –toimintamallin tarkoituksena on positiivisen pedagogiikan menetelmin tukea oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia ja erityisesti perusopetuksen näkökulmasta sen keskeisimpiä osa-alueita; oppilaan minäkäsitystä, käsitystä itsestään oppijana sekä itsesäätely- ja tunnetaitoja.

Vahvari –toiminnan idea sai alkunsa syksyllä 2015. Toimin koulukuraattorina Itä-Porin yhtenäiskoulussa. Työpäivien aikana tein tiivistä yhteistyötä yläkoulun erityisopettajan ja hänen oppilaidensa kanssa. Opettajan kanssa usein pohdimme keinoja koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Erityisesti esille nousi huoli heikon sosioemotionaalisen kompetenssin omaavista oppilaista, joilla oli tämän heikkouden vuoksi riski joutua koulutuksellisen syrjäytymisuhan alle. Koulussa näiden oppilailla puheissa ja käytöksessä näkyi erityisesti heikko ja negatiivinen käsitys itsestään sekä ihmisenä, että oppijana ja näiden lisäksi vaikeus hallita hankalissa tilanteissa omaa käytöstään. Näiden oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin haasteet olivat juurikin osa-alueilla, joiden on todettu tutkimusten mukaan aiheuttavan negatiivista koulukierrettä ja tätä kautta riskiä joutua koulutuksellisen syrjäytymisuhan alle. Koulutuksellisen syrjäytymisen negatiivinen kehitysprosessi on esitelty alla kuviossa 1.



KUVIO 1. Koulutuksellisen syrjäytymisen negatiivinen kehitysprosessi

Koulutuksellisesti syrjäytyneeksi määritellään henkilö, joka ei suorita perusopetuksen tai toisen asteen oppimäärää. Koulutuksellisen syrjäytymisen ollaan todettu tapahtuvan usein asteittain etenevänä kehitysprosessina, jossa sosioemotionaaliset vaikeudet johtavat koululhaluttomuuteen ja tätä kautta koulutukselliseen syrjäytymiseen.

On todettu, että kaikkein huolestuttavin kehitysennuste on lapsilla, joiden yksilölliset ominaisuudet, luonteenpiirteet ja sosioemotionaalisen kompetenssin ongelmat altistavat syrjäytymiskehitykselle. Sosioemotionaalisen kompetenssin vaikeudet näkyvät koulun arjessa esimerkiksi koulu- ja oppimisvaikeuksina, alisuoriutumisena, heikkona koulumotivaationa sekä toiminnanohjauksen, itsesäätelyn ja käyttäytymisen ongelmina. Näiden ongelmien taustalta löytyy usein heikko minäkuva, itsearvostuksen ja itsetunnon ongelmia sekä tunne-elämän vaikeuksia. Sosioemotionaalisen kompetenssin keskeisemmäksi ulottuvuudeksi onkin usein määritetty lapsen minäkuva eli lapsen käsitys itsestään ja omista kyvyistään sekä mahdollisuuksistaan. Minäkuvaan liittyy myös vahvasti lapsen käsitys itsestään oppijana, jolloin se on myös osa oppilaan metakognitiota. Lapsuuden, nuoruuden ja koko elämänkaaren mittaisena tärkeänä kehitystehtävänä voidaan nähdä riittävän hyvän sosioemotionaalisen kompetenssin muotoutuminen. (Denham ym. 2003,238; Kuorelahti ym. 2012, 285; Linnilä 2006, 38; Neitola 2011, 230.)

Vaikka erityisopetuksessa opiskelevia oppilaita tuettiin useilla erilaisilla tukitoimilla koulupäivien aikana, suurimman osan opintopolku katkesi melko nopeasti toiselle asteelle siirryttäessä. Halusimme tarjota heikon sosioemotionaalisen kompetenssin omaaville oppilaille kokonaisvaltaisempaa tukea, sellaista jonka vaikutukset mahdollisesti näkyisivät myös myöhemmin heidän elämässään. Uuden opetussuunnitelmatyön myötä kouluissa ajankohtaisena asiana keskusteltiin paljon sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta. Positiivisen pedagogiikan menetelmät ja vahvuuksien tukeminen olivat selkeästi koulumaailman näkökulmasta tulossa tukemaan sosioemotionaalisista kompetenssia. Monien keskustelujen ja pohdintojen kautta olimme yhtä mieltä positiivisen pedagogiikan ja erityisesti sen sisältämän vahvuusajattelun toimivuudesta sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi.

Esitimme keväällä 2016 koulun rehtorille ajatuksemme vahvuusperustaisesta toimintamallista ja hän antoi luvan suunnitella uudenlaista toimintakulttuuria erityisopetuksen tunneille. Vaikuttavuuden arvioinnin kautta toiminta nivoutui osaksi opinnäytetyötäni.

Kokosimme koulun oppilashuoltohenkilöstöstä suunnitteluryhmän, jolle esitimme alustavan idean uudeltaisesta toimintamallista. Suunnitteluryhmän kesken pidimme kesän 2016 aikana kaksi suunnitteluiltaa, joissa pohdimme ja kirjasimme ylös ehdotuksia siitä, miten voisimme peruskoulun keinoin tukea kyseessä olevia oppilaita. Suunnitteluiltojen materiaalien pohjalta muodostin kehittämistarpeesta alustavan kehittämissuunnitelman. Alustava kehittämissuunnitelma käytiin suunnitteluryhmän kanssa läpi loppukesästä 2016 ja tämän pohjalta muodostui varsinainen kehittämissuunnitelma, joka samalla toimi myös opinnäytetyön tutkimussuunnitelmana.

Päätimme aloittaa syksyllä 2016 Itä-Porin yhtenäiskoulussa tukea tarvitsevia oppilaita kokonaisvaltaisemmin tukevan Vahvari – toiminnan, jonka tarkoituksena oli positiivisen pedagogiikan keinoin tukea oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia ja erityisesti perusopetuksen näkökulmasta sen keskeisimpiä osa-alueita; oppilaan minäkäsitystä, käsitystä itsestään oppijana sekä itsesäätely- ja tunnetaitoja.

Vahvari -toiminta on osa Itä-Porin yhtenäiskoulun erityisopetusta lukuvuonna 2016-2017. Käytännössä toiminta tapahtuu osana osa-aikaista erityisopetusta. Toiminta toteutuu oppilaan osa-aikaisen erityisopetustunnin aikana. Toiminnassa hyödynnetään Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen (2016) Huomaa Hyvä –materiaalia, Via-instituutin VIA-vahvuusmittaria (Valuea In Action) sekä Mari Lankisen (2015) Rauta –myönteisen mielialan vahvistamisen materiaalia.

Ensimmäisellä (1.) kerralla keskitytään koko oppitunnin ajan VIA – vahvuusmittarin tekemiseen sekä mittarista saatujen henkilökohtaisten vahvuuksien läpikäymiseen. Toinen (2.) oppitunti käytetään elämäankaari tehtävän tekemiseen. Tunnin aikana työstetään oppilaan kanssa oma elämäankaarijona, johon merkitään varhaislapsuus, lapsuus ja nuoruus. Jokaiseen elämänvaiheeseen kirjataan tällöin elämässä olleita positiivisia asioita ja tapahtumia. Oppilaan henkilökohtaiset VIA -vahvuusmittarin tulokset peilataan elämäankaarijanan avulla uudelleen käyttöön eli mietitään missä vaiheessa elämää vahvuudet ovat olleet esillä. Jos ne ovat kadonneet, tavoitteena on nostaa ne uudelleen esiin muistelemalla ajankohtaa johon ne ovat kuuluneet. Tämän harjoitteen avulla voidaan tarkastella oppilaan elämän positiivisia asioita ja samalla vahvistaa hänen sosioemotionaalista kompetenssiaan.

### **VIA -vahvuusmittari**

VIA –vahvuusmittari (Values in Action) on psykometrisiltä ominaisuuksiltaan luotettava kysely, joka on kehitelty luonteenvahvuuksien tunnistamiseen. VIA –vahvuusmittarin kysymyspatteristo sisältää 96 väittämää. Näiden kautta määrittyy vastaajan kuuteen erilaiseen osa-alueeseen kuuluvat 24 luonteenvahvuutta. Mittaristo nostaa vielä esille viisi vastaajan ydinvahvuutta, joiden kautta positiivisen pedagogiikan perusta rakentuu. (VIA Institute on Character.)

Values in Action on 2000-luvun alussa Pennsylvanian yliopistosta lähtöisin oleva hanke. Martin Seligmanin johtama tutkimusryhmä päätyi tutkimuksessaan määrittämään 24 ihmisen päävahvuutta. Päävahvuuksien kriteereiksi tutkijat asettivat, että niiden on oltava lähtökohdaltaan myönteisiä ja opetettavissa olevia, eikä niiden käyttö saa sortaa muita henkilöitä. Mittarin kehittämisessä on käytetty hyväksi tunnetuimpia persoonallisuuspsykologian teorioita ja koottu näistä osia, jotka parhaiten kuvaavat luonteenvahvuuksia universaalien hyveiden edustajina. Useimmat aikaisemmat persoonallisuustestit ovat keskittyneet usein negatiivisiin sekä neutraaleihin luonteenpiirteisiin, eikä luonteenvahvuuksien mittaamiseen ole aiemmin ollut välineitä. VIA –vahvuusmittarin tulokset auttavat näkemään henkilön ominaisuuksia positiivisesta näkökulmasta. Mittarin antamien viiden ydinvahvuuden kautta kuvastuu henkilön keskeiset vahvuusalueet. Viiden ydinvahvuuden ulkopuolelle jää 19 muuta vahvuutta, jotka myöskin ovat henkilön positiivia elementtejä, eivät heikkouksia. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 1, 3-4; VIA Institute on Character.)

Verrattuna moniin muihin testeihin ja kartoituksiin, VIA-vahvuusmittarilla saadaan henkilön hyvistä ominaisuuksista yleispätevää ja kontekstista riippumatonta tietoa. Perusopeutuksen näkökulmasta katsottuna tämä on ensiarvoisen tärkeää, esimerkiksi toimittaessa alhaisen motivaatiotason ja heikon itsetunnon omaavien oppilaiden kanssa. Kun oppilas tiedostaa ja ottaa tuekseen omat vahvuusalueensa hän voi menestyä paremmin tilanteissa, joissa esimerkiksi kognitiiviset kyvyt ovat koetuksella. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 4.)

Kahden ensimmäisen oppitunnin jälkeen toiminta jatkuu niin, että jokaisen oppitunnin aluksi tehdään pieni harjoite. Harjoite tehdään käyttäen Huomaa hyvä- tai Rauta myönteisen mielialan vahvistamisen materiaaleja, kuten esimerkiksi luonteenvahvuuskortteja, myönteisen mielialan palikoita tai materiaalien oppaissa valmiiksi laadittuja tehtäviä.

### **Huomaa hyvä**

Huomaa hyvä –menetelmä perustuu Kaisa Vuorisen väitöstutkimukseen. Menetelmä on samalla interventio-ohjelma suomalaisen peruskouluun. Materiaalin avulla tunnistetaan ja opetetaan luontevahvuuksia, omien vahvuuksien sekä myönteisyyden tunnistamista. Menetelmän taustalla on ajatus siitä, ettei inhimillisyys lisäännä puutteita korjaamalla tai ongelmakeskeisellä lähestymistavalla. Materiaali esittelee tärkeimmät luontevahvuudet sekä antaa valmiit harjoitukset vahvuusopetuksen toteuttamiseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 17; Kaisa Vuorisen kotisivut.)

### **RAUTA - myönteisen mielialan vahvistaminen**

RAUTA –materiaali perustuu professori Martin Seligmanin (2011) kehittämän PERMA –hyvinvointiteorian muutamaosa-alueeseen. PERMA-teoria jakaa ihmisen hyvinvoinnin viiteen eri osa-alueeseen, joita ovat myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen. RAUTA –menetelmässä hyödynnetään näistä kolmea ensimmäistä, keskittymällä omien vahvuuksien löytämiseen sekä myönteisten tunteiden huomaamiseen ja lisäämiseen arjessa. (Lankinen 2015, 16-17; Leskisenoja 2016, 7.)

Menetelmään kuuluu kolmenlaisia harjoitteita, joista Vahvari –toiminnassa käytimme pääsääntöisesti pohdintaharjoitteita. Nämä harjoitteet tehdään käyttäen apuna Hehku -tunnepalikoita ja luontevahvuuskortteja. Pohdintaharjoitteiden lisäksi menetelmään kuuluu myös luovia harjoitteita, joiden avulla tuetaan luovuutta sekä etsitään väyliä sen toteutumiselle. Kolmansina harjoitteina ovat keholliset harjoitteet, joissa liikkeen kautta pyritään saamaan aikaan hyvää oloa ja voimaantumisen tunnetta. (Lankinen 2015, 81.)

Vaihtoehtoisesti tunnin aloitus voi tapahtua keskustelemalla oppilaan vahvuusalueista ja aiemmin tehdystä elämäнкаarijanasta. Jokainen oppitunti myös lopetetaan miettimällä jokin positiivinen onnistumisen kokemus oppilaan koulupäivästä. Oppilaan elämäнкаarijana kulkee opetuksessa mukana koko lukuvuoden ajan ja siihen voidaan palata aina tarvittaessa. Vahvuusajattelu sekä positiivinen pedagogiikka ovat jatkuvina elementteinä opettajan toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Opetustilanteissa opettaja kannustaa oppilasta oppimaan käyttäen positiivisen pedagogiikan neljää erilaista periaatetta; ankurointia, havainnointia, dokumentointia sekä jakamista. Lisäksi opettaja suunnittelee opetusta niin, että oppilas voi hyödyntää oppimisessa omia henkilökohtaisia vahvuusalueitaan.

## 2.2 Toiminnan tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän opinnäytetyön kautta kehitetyn Vahvari –toiminnan tavoitteena on katkaista koulutuksellisen syrjäytymisen negatiivinen kehitysprosessi vahvistamalla positiivisen pedagogiikan keinoin oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia ja erityisesti keskittymällä vahvistamaan sen seuraavia keskeisiä osa-alueita:

- Minäkuva
- Käsitys itsestä oppijana
- Itsesäätely- ja tunnetaidot

Keltikangas-Järvinen (1994) on määritellyt minäkuvan kuvaksi, jollaisena yksilö näkee itsensä. Minäkuvalla tarkoitetaan siis sitä, millainen käsitys henkilöllä on itseensä liittyvistä asioista, esimerkiksi omasta taustasta, asenteista, arvoista, ulkonäöstä ja ominaisuuksista. Useat tutkijat käyttävät minäkuvasta myös termiä minäkäsitys. Tässä opinnäytetyössä käytetään minän käsityksestä nimitystä minäkuva. Minäkuva voidaan jakaa neljään erillaiseen osa-alueeseen; sosiaalinen-, emotionaalinen-, fyysis-motorinen ja suorituminäkuva. Sosiaalinen minäkuva kuvastaa ihmisen käsitystä itsestään ryhmän jäsenenä. Emotionaalisen minäkuvan kautta kuvastuu millaisena henkilö pitää itseään tunteiltaan ja luonteenpiirteiltään. Fyysis-motorinen osa-alue kertoo siitä millaisena henkilö pitää itseään ulkoisilta ja fyysisiltä ominaisuuksiltaan. Suoritusminäkuvaa voidaan kutsua myös akateemiseksi minäkuvaksi tai oppijaminäkuvaksi. Käytän tässä opinnäytetyössä termiä oppijaminäkuva. Oppijaminäkuvalla tarkoitetaan oppilaan havaintoja, ymmärrystä ja käsityksiä kyvyistään oppijana. (Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen 2014, 10, 13; Laine 2005, 22-24.)

Itsesäätelykyky antaa ihmiselle taidon toimia mielekkäästi ja tavoitteellisesti. Sen avulla henkilö voi toimia tilanteen vaatimalla tavalla tai olla vastaavasti toimimatta. Itsesäätelyn ansiosta voimme siis säädellä ja estää toimintaimpulsseja. Laajemmasta näkökulmasta katsottuna itsesäätelykyvyllä tarkoitetaan taitoa säädellä motivaatiota, tunteita, suorituksia, impulsseja, tarkkaavaisuutta ja ajatuksia eli kykyä säädellä emootioita, käyttäytymistä ja kognitiivista toimintaa. Opinnäytetyössä tarkastellaan itsesäätelykykyä emootioiden ja käyttäytymisen näkökulmasta, jolloin tunteiden ja niihin liittyvän käyttäytymisen säätelyllä tarkoitetaan kykyä säädellä tunteiden ilmaisua sekä niihin liittyviä toimintoja

siten, että toiminta sosiaalisesti hyväksyttävää ja yleisten käyttäytymisnormien tavoitteiden mukaista. Hyvä tunteiden säätelykyky mahdollistaa joustavan ja onnistuneen vuorovaikutuksen muiden kanssa. Hyvän tunteiden säätelykyvyn voidaankin katsoa olevan itsesäätelyä onnistuneimmillaan. (Aro 2011, 10-11.)

Opinnäytetyön kautta pyrin saamaan vastauksen seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Miten Vahvari –toiminta vaikuttaa oppilaan minäkuvan rakentumiseen?
- Miten Vahvari –toiminta vaikuttaa oppilaan käsitykseen itsestään oppijana?
- Miten Vahvari –toiminta vaikuttaa oppilaan tunteiden hallintaan ja itsesäätelytaitoihin?

### **2.3 Kehittämisympäristönä perusopetus**

Kehittämishanke toteutettiin perusopetuksen kontekstissa. Perusopetuslain mukaan perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Lisäksi tavoitteena on opettaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perusopetuksen tehtävä on näin ollen sekä kasvatuksellinen että opetuksellinen. Jokainen Suomessa vakinaisesti asuva lapsi on oppivelvollinen. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta, ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. Mikäli perusopetuksen tavoitteita ei voida vammaan tai sairauden vuoksi saavuttaa yhdeksässä vuodessa, lapsi otetaan pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Pidennetty oppivelvollisuus kestää 11 vuotta ja se alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää kuusi vuotta. (Opetushallitus; Opetus- ja kulttuuriministeriö.)

Perusopetusta annetaan pääsääntöisesti peruskoulussa. Peruskoulu käsittää vuosiluokat 1–9, ja se on tarkoitettu koko ikäluokalle. Perusopetukseen voi liittyä lisäksi vuoden mittainen vapaaehtoinen lisäopetus. Suorittamalla perusopetuksen oppimäärän hyväksytysti oppilas suorittaa lakiin perustuvan oppivelvollisuutensa ja siitä todistukseksi päättöarvioinnin. Kuuden ensimmäisen vuoden aikana opetusta antaa luokanopettaja, joka opettaa

kaikkia tai ainakin useimpia aineita. Kolmen ylimmän luokan opetus on pääosin aineenopetusta, jolloin eri oppiaineita opettavat asianomaisten aineiden aineenopettajat. Opetusta ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joita jokainen kunta ja peruskoulu täsmentävät omanlaisikseen. (Opetushallitus.)

Perusopetus tuottaa kaikille saman jatko-opintokelpoisuuden ja se on oppilaille maksutonta. Opetuksen lisäksi oppikirjat ja muut oppimateriaalit sekä työvälineet ja -aineet ovat maksuttomia. Oppilaalla on myös oikeus saada jokaisena koulun työpäivänä maksuton, täysipainoinen ateria sekä tietyin edellytyksin maksuton koulukuljetus. Perusopetukseen kuuluu myös oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä oppilas-huolto. Erityistä tukea tarvitsevilla on lisäksi oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät apuvälineet ja avustajapalvelut. (Opetushallitus.)

### **2.3.1 Porin kaupungin sivistystoimi**

Porin sivistystoimi on kokonaisuus, joka muodostuu kolmesta osa-alueesta: hallinnosta, varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta sekä opetuspalveluista. Opetuspalveluihin kuuluvat perus- ja lukiokoulutuksen lisäksi myös oppilas- ja opiskelijahuoltopalvelut, Porin seudun kansalaisopisto sekä Palmgren-konservatorio. Sivistyskeskuksen tehtävänä on toimia sivistystoimen asiantuntijaelimenä sekä sivistystoimen asioiden valmistelijana ja päätösten täytäntöön panijana. Porin sivistystoimen tehtävänä on osaltaan luoda jokaiselle lapselle ja nuorelle turvalliset ja hyvät kasvamisen, jatkuvan oppimisen ja hyvän elämän edellytykset sekä kannustaa kaupunkilaisia elinikäiseen oppimiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. (Porin kaupungin intranet.)

Porissa toimii 25 kaupungin ylläpitämää peruskoulua ja 3 perusopetuksen erityiskoulua. Peruskoululaisia on yhteensä noin 7300. Lisäksi kaupungissa toimii peruskoulua korvaavina kouluina yksityiset Porin kristillinen koulu, Porin steinerkoulu ja Björneborgs svenska samskola. (Porin kaupungin intranet.)

Peruskoulu käsittää vuosiluokat 1–9, ja se on tarkoitettu koko ikäluokalle (7–16-vuotiaat). Kuuden ensimmäisen vuoden aikana opetusta antaa yleensä luokanopettaja, joka opettaa kaikkia tai useimpia aineita. Kolmen ylimmän luokan opetus on pääosin aineenopetusta,



jolloin eri oppiaineita opettavat asianomaisten aineiden opettajat. (Porin kaupungin intranet.)

### **2.3.2 Itä-Porin yhtenäiskoulu**

Itä-Porin yhtenäiskoulu toimii alueensa lähikouluna yhteensä noin 400 ala- ja yläkoulun oppilaalle. Päivittäin koululla työskentelee yli 50 aikuista. Samassa pihapiiristä toimii myös Koivulan erityiskoulu. Itä-Porin yhtenäiskoulu painottaa arvoissaan rehellisyyttä, yhtenäisyyttä ja yhteistyötä. Rehellisyys kasvattaa luottamusta. Yhtenäisyys ja yhteistyö ovat hyvinvoinnin, laadukkaan opetuksen ja oppimisen perusta. Yhteistyö kaikkien luokka-asteiden kesken on tiivistä ja tukee koulun yhteisöllisyyttä oppilaiden, koulun koko henkilökunnan ja yhteistyötahojen kesken. Ryhmissä toimiminen, konkreettinen tekeminen ja toiminnallisuus opetuksessa kehittävät oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja tätä kautta edesauttavat yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentumista. Muita arvoja, joihin Itä-Porin yhtenäiskoulun toiminta perustuu, on turvallisuus, tasa-arvo, oppilaan yksilöllisyys ja ainutkertaisuus sekä positiivisuus. (Itä-Porin yhtenäiskoulun opetussuunnitelma 1.8.2016.)

Itä-Porin yhtenäiskoulun toiminta-ajatuksena on luoda oppilaille hyvistä ihmissuhteista koostuva oppimisympäristö sekä edellytykset innostavalle ja tulokselliselle oppimiselle. Oppimiskäsityksessä painotetaan oppilaan oppimaan oppimisen taitoja sekä yksilöllisyyttä. Pintaoppimisen ja yksittäisten tietojen ja taitojen sijaan opetuksessa korostetaan syvempiä ja laajempia oppimiskokonaisuuksia. Laajempien kokonaisuuksien avulla oppilaalle syntyy ymmärrys asioiden välisistä yhteyksistä. Oppimalla asioiden välisiä yhteyksiä myös oppilaan käsitys itsestään oppijana kehittyy. Tavoitteiden saavuttamiseksi oppilasta tuetaan ja kannustetaan sekä otetaan huomioon hänen erityispiirteensä ja omat kiinnostuksen kohteensa. (Itä-Porin yhtenäiskoulun opetussuunnitelma 1.8.2016.)

Itä-Porin yhtenäiskoulun arjessa korostetaan oppilaan kannustamista ja positiivisen palautteen antamista. Kannustaminen ja positiivisen palautteen kautta oppilas tuntee itsensä tärkeäksi ja vahvistaa hänen ainutkertaisuuttaan ja kokemustaan itsestään osaavana ja oppivana yksilönä sekä ryhmän jäsenenä. Positiivinen palaute pyritään antamaan oppilaalle välittömästi joko suullisesti tai Wilman kautta. Koulun tavoitteena on kasvattaa oppilas itsenäiseksi ja yhteistyökykyiseksi kansalaiseksi, jolla on riittävät tiedot ja taidot itsensä

edelleen kehittämiseen ja selviytymiseen muuttuvassa yhteiskunnassa. (Itä-Porin yhtenäiskoulun opetussuunnitelma 1.8.2016.)

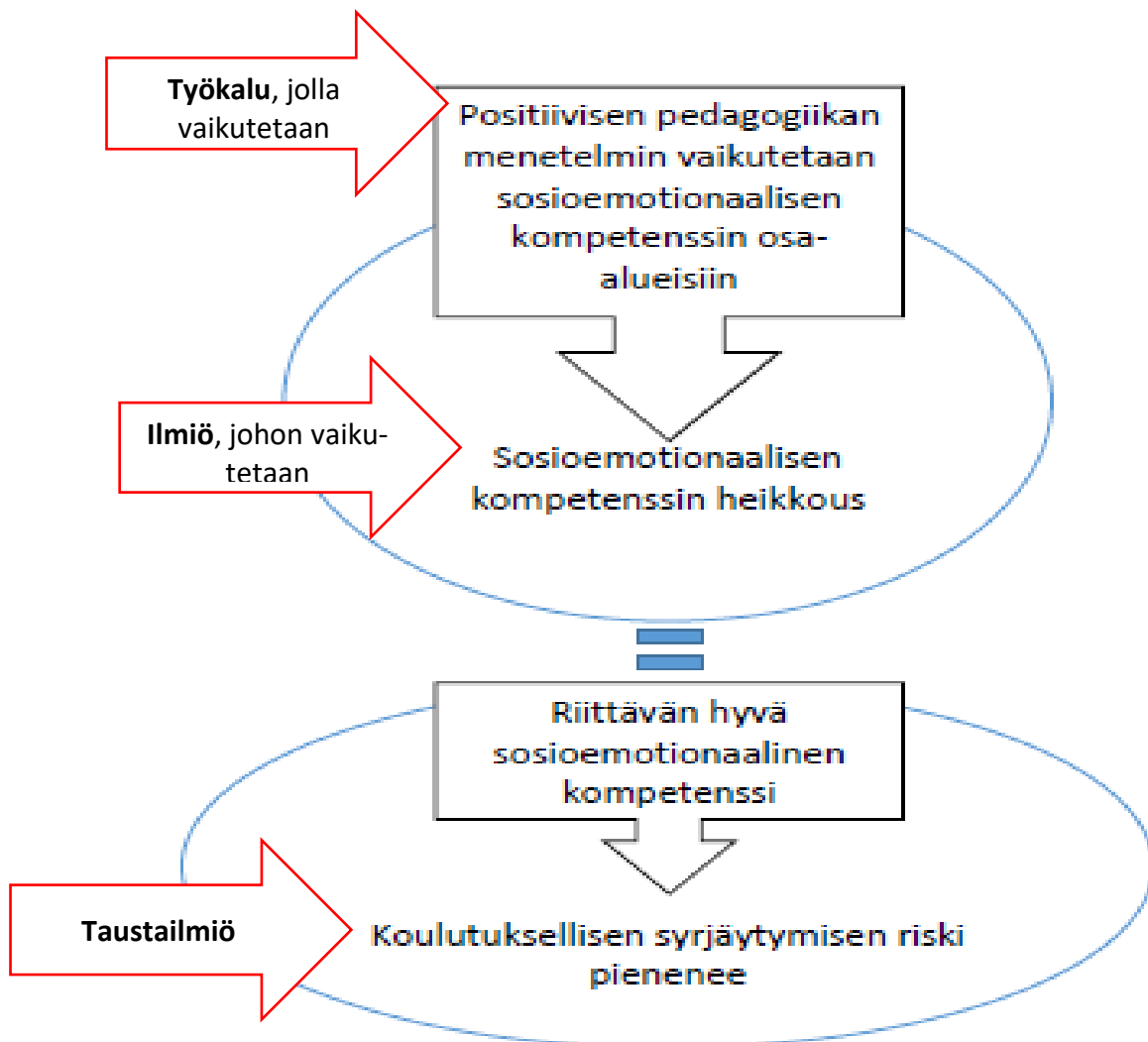
Kasvun ja kehityksen ohjauksesta huolehtivat ensisijaisesti alaluokkien luokanopettajat ja yläluokkien luokanvalvojat. Tarvittaessa kasvun ja kehityksen ohjauksen tukena toimivat koulukuraattori ja kouluterveydenhoitaja. He arvioivat oppilaan oppilashuollollisen tuen tarvetta ja ohjaavat oppilaan tarvittaessa koulun ulkopuolisten palveluiden piiriin. Oppilaan hyvinvoinnin eri osa-alueet ovat nivoutuneet toisiinsa ja koulun hyvinvointityötä tekee koko koulun henkilöstö yhdessä. Kouluyhteisön moninaisuuden vuoksi oppilashuoltotyö ja yhteisöllisyyden korostaminen ovat osa jokapäiväistä koulutyötä. Koulun oppilasmäärästä noin 20 prosenttia on maahanmuuttajia ja he puhuvat 15 eri kieltä äidinkielenään. (Itä-Porin yhtenäiskoulun opetussuunnitelma 1.8.2016.)

Itä-Porin yhtenäiskoulu on mukana valtakunnallisessa kehittämiskouluverkostossa, jonka tarkoituksena on toimia edelläkävijänä suomalaisen koulutuksen kehittämisessä.

Keskeiset teemat, joihin kehittämiskouluverkoston avulla etsitään uusia käytännössä mallinnettuja innovaatioita, ovat oppiminen, osaaminen, hyvinvointi ja johtaminen. Kehittämiskouluverkoston tavoitteena on muun muassa uudistaa toimintakulttuuria ja edistää oppilaiden osallisuutta, motivaatiota sekä hyvinvointia. Verkoston tarkoituksena on toimia yhteistyörakenteena, joka mahdollistaa yhteisen oppimisen. Verkosto kannustaa tavoitteelliseen kehittämis- ja kokeilutoimintaan sekä auttaa levittämään kehittämistoiminnan tuloksia. Opetushallitus pyrkii verkoston avulla tukemaan kouluja uusien ja innovatiivisten käytäntöjen luomisessa sekä levittää tietoa kehittämishankkeista myös laajemmin koko koulutuskenttään. (Opetushallitus.)

### 3 VAHVARI –TOIMINTAMALLIN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Vahvari –toimintamallin teoreettinen viitekehys nivoutuu koulutuksellisen syrjäytymisen, sosioemotionaalisen kompetenssin sekä positiivisen pedagogiikan teorioiden ympärille. Toiminnalla pyritään ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä, vaikuttamalla vahvistavasti positiivisen pedagogiikan menetelmin heikon sosioemotionaalisen kompetenssin omaaviin oppilaisiin. Kuviossa 2 on kuvattuna teoreettisen viitekehyksen eri osa-alueiden tehtävät ja suhteet toisiinsa. Teorioista koulutuksellinen syrjäytyminen on taustailmiö, jonka riskiä lisää sosioemotionaalisen kompetenssin heikkous. Positiivinen pedagogiikka näyttäytyy toiminnassa työkaluna, jolla sosioemotionaalisen kompetenssin heikkoutta vahvistetaan.



KUVIO 2. Teoreettisen viitekehyksen eri osa-alueiden tehtävät ja suhteet toisiinsa

Omaamalla riittävän vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin, yhteisön jäsenyys on helpommin saavutettavissa. Tämän vuoksi kompetenssin positiiviseen tukemiseen tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota yhteiskuntamme kasvatusjärjestelmässä. Peruskoulussa oppilaat, joilla on heikkouksia sosioemotionaalisissa taidoissa muodostavat paljon tukea tarvitsevan ryhmän. Etenkin näille oppilaille koulu voisi tarjota vaikeuksia ennaltaehkäisevän ja pedagogista hyvinvointia tukevan oppimisympäristön. Tarjoamalla oppilaalle oppimisympäristön, joka tukee hänen hyvinvointiaan, pystytään samalla tukemaan sosioemotionaalisen kompetenssin positiivista rakentumista sekä korjaamaan sen puutteita. Kiinnittämällä koulupäivän aikana huomio oppilaan vahvuusalueisiin sekä siihen mitä oppilas osaa, saadaan päivittäisen vuorovaikutuksen luonne muuttumaan positiiviseksi. Positiivisen vuorovaikutuksen on todettu olevan suorassa yhteydessä oppilaan myönteiseen käsitykseen itsestään ihmisenä ja oppijana. Parhaimmillaan koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäiseminen on kiinteä osa koulun arkea ja sen toimintakulttuuria. (Kuo-relahti, Lappalainen & Viitala 2012, 277; Lappalainen ym. 2008, 124–125; Lämsä 2009, 5.)

### 3.1 Koulutuksellinen syrjäytyminen

Professori Jouni Välijärvi on Pisa 2012 -tutkimustulosten perusteella todennut, että ”*Suomessa noin joka kuudes oppilas lähtee peruskoulusta ilman riittäviä perusvalmiuksia jatko-opintoihin, työelämään tai täysivaltaiseen aikuisuuteen. Runsas viisi prosenttia eli 3000–3500 nuorta ei tavoita edes minimitasoa millään osaamisen kolmesta keskeisestä osa-alueesta eli lukemisessa, matematiikassa ja luonnontieteissä. Riski opintojen keskeytymiseen toisella asteella on tällöin hyvin suuri.*” (Helsingin sanomat 10.2.2016.)

Anna-Liisa Lämsä (2009) on määritellyt koulutuksellisen syrjäytymisen prosessiksi, jossa nuori jää kouluongelmien vuoksi koulutuksen ulkopuolelle. Koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen liittyy aina uhka nuoren kokonaisvaltaisemmasta syrjäytymisestä, sillä ilman toisen asteen koulutusta on todennäköisempää syrjäytyä työelämästä ja tämän seurauksena myös muilta elämän osa-alueilta.

Kuronen (2010) on havainnut oppilaiden jakautuvan peruskoulussa kahteen vastakkaiselta näyttävään ryhmään. Toisen ryhmän oppilaat sopeutuivat kouluun hyvin ja heidän menestymisensä opinnoissa oli moitteetonta. Toisen ryhmän oppilaat sen sijaan joutuivat

koulutuksellisen syrjäytymisuhan alle kohtaamalla erilaisia hankaluuksia koulutiensä alusta alkaen. Jatkuvista hankaluuksista johtuen näiden oppilaiden ajatukset koulusta olivat kielteisiä. Koulutuksellisen syrjäytymisen riskissä olevat oppilaat eivät ole yhtenäinen ja homogeeninen ryhmä. Vaikka taustalla olevat ongelmat ovat melko samanlaisia, on jokaisen oppilaan tilanne silti läheltä tarkasteltuna hyvin yksilöllinen. Syrjään jättämisessä ja marginaalissa olemisessa asuu riski sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Kuronen toteaa, ettei meillä ole yhteiskunnallisesti varaa antaa nuorison jakautua joko selviytyjiin tai niihin, jotka eivät koulun tehokkuusvaatimusten keskellä selviydy. Hän korostaakin koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemiseksi, riittävän varhaista avointa keskustelua ja varhaista yhteistyötä vanhempien kanssa. (Kuronen 2010, 124; Lappalainen 2009, 134)

Tulevien koulupudokkaiden ongelmat ovat pääsääntöisesti olleet näkyvissä jo peruskouluaikoina. Tästä johtuen varhainen puuttuminen on yleensä mainittu yhtenä keskeisenä koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisykeinona. Koulutuksellisen syrjäytymisen riskit ovat tunnistettavissa useasti jo koulupolun alkumetreillä. Koulun arjessa näkyvään oppilaan oirehtimiseen tulisi puuttua ajoissa. Puuttumisen vastuun tulisi olla koko koulun henkilökunnan harteilla, eikä vain oman opettajan tai oppilashuoltohenkilöstön vastuulla. (Grundell & Mäki 2015, 3; Ahola, Galli & Ikonen 2009, 133.)

Lappalainen (2009) on esitellyt Pro Gradu-tutkielmassaan syrjäytymisen hierarkkisen mallin, jossa syrjäytyminen nähdään toistensa päälle kasautuvana ongelmana. Malli on viisitasoinen, jonka ensimmäisellä tasolla ilmenee muun muassa ongelmia koulussa. Toiselle tasolle mentäessä tulevat kuvaan mukaan jatkuvat epäonnistumiset ja putoaminen koulutuksesta, jolloin voidaan puhua koulutuksellisesta syrjäytymisestä. Seuraavilla tasoilla negatiivinen kierre etenee, kunnes viimeisellä viidennellä tasolla henkilö on jo syrjäytynyt yhteiskunnan ulkopuolelle. Yksilötason syrjäytyminen tapahtuu aina jossain yhteiskunnallisessa järjestelmässä. Myös peruskoulu järjestelmänä voi olla syrjäyttävä ja syrjäytymisprosessin käynnistäjä, sillä syrjäyttävänä tekijänä voidaan nähdä esimerkiksi koulun puutteelliset tukitoimet, tuen tarpeen ilmetessä. (Reunanen 2013, 12)

Pelkosen tutkimuksen mukaan koulutuksellisen syrjäytymisen taustalta löytyy itsetunnon heikkoutta, minäkäsityksen ja elämänhallinnan vaikeutta sekä tunteiden tunnistamisen hankaluutta. Näiden lisäksi koulutuksesta putoamiseen vaikuttaa aikuisten konkreettisen tuen puute, koulussa vallitseva huono ilmapiiri sekä näiden lisäksi vuorovaikutuksessa

ilmenevät vaikeudet. Myös vanhemmat tuntevat jäävänsä osittain ilman tukea ja yksin perheensä ongelmien keskelle. Perhetasolla koulunkäynnin vaikeuksien takaa löytyy usein vanhemmuuden puutteita ja perheen sisäisen vuorovaikutuksen ongelmia. Koulutuksellisen syrjäytymisen riskissä olevilta oppilailta puuttuu läheltään läsnä oleva aikuinen, joka keskustelisi nuoren kanssa tärkeistä asioista ja auttaisi nuorta tulevaisuuden suunnitelmien laatimisessa. (Pelkonen 2013, 74–75, 78)

Halkola puhuu opinnäytetyössään koulukieltäytyjistä. Hänen tutkimuksessaan termillä tarkoitetaan peruskoulun oppilaita, jotka ovat kieltäytyneet kokonaan menemästä kouluun, poistuvat koulusta luvattomasti kesken koulupäivän tai ovat luvattomasti poissa koulusta kokonaisia päiviä. Tutkimuksen tulosten perusteella koulussa näkyviä ongelmia ja koulukieltäytymistä voidaan ennaltaehkäistä. Halkola peräänkuuluttaa moniammatillista työtä sekä kodin ja koulun välistä tiivistä yhteistyötä ongelmien ratkaisemiseksi. Oppilaiden äänen perusteella koulukieltäytymisen ehkäiseviä taustatekijöitä ovat psyykinen hyvinvointi, kiusaamisesta vapaa koulu, inhimillinen opettaja sekä hyvät ja toimivat kaverisuhteet koulussa ja sen ulkopuolella. (Halkola 2015, 2,8)

Kriittinen vaihe nuoren elämässä on peruskoulun jälkeinen nivelvaihe ja toisen asteen opintojen alku. Tällöin suurimman keskeyttämisriskin on todettu olevan opiskelijoilla, jotka ovat suorittaneet osan peruskoulun opinnoista pienryhmässä tai erityisryhmässä. Myös oppimisvaikeuksista peruskoulussa kärsivät oppilaat omaavat toiselle asteelle siirryttäessä suuren keskeyttämisriskin. Jos opiskelijalla on oppimisvaikeuksien lisäksi elämänhallinnan hankaluutta ja sosioemotionaalisen tuen tarvetta, ennuste toisen asteen opintojen loppuun suorittamisesta on huono. Elämänhallinnan ongelmista kärsiville oppilaille opiskelun läsnäolovelvollisuus aiheuttaa oravanpyörän. Suorituksia opinnoista ei saa, mikäli opiskelijalla on liiaksi luvattomia poissaoloja. Kuten jo aiemminkin on todettu osa oppilaista uhkaa syrjäytyä jo peruskoulun yläluokilla. Isoilla ponnistuksilla ja tehokkaila tukitoimilla nämä oppilaat voivat päättötodistuksen saada, mutta opiskeleminen toisella asteella voi kuitenkin epäonnistua täysin. On arvioitu, että joka kymmenes putoaa koulutusjärjestelmästä matkalla yläkoulusta työelämään. (Grundell & Mäki 2015, 3; Nikkanen & Tapionlinna 2011, 7-8)

Karkeasti voidaan jaotella nivelvaiheessa olevat opiskelijat koulutuksellisiin menestyjiin ja koulutuksellisesti syrjäytyviin. Suurin syy siihen, että nuori jää ilman toisen asteen

koulutuspaikkaa tai hänen opintonsa keskeytyvät toisella asteella, ovat puutteet peruskoulussa opetetuissa tiedoissa ja taidoissa. Osa peruskoulun oppilaista suoriutuu heikosti heille asetetuista tavoitteista ja oppimäärästä, vaikka koulun tukitoimet ja toimintatavat olisivat syrjäytymistä ehkäiseviä. Lisäksi on todettu, että vaikutusta olevan myös nuoren kotitaustalla ja peruskoulun alkuvuosien koulumenestyksellä. Koulutettujen vanhempien lapset menestyvät koulumaailmassa paremmin kuin vähemmän koulutettujen vanhempien lapset, sillä perheen koulutustaso heijastuu oppilaan osaamiseen ja kykyyn uskoa itseensä. (Lappalainen 2009, 14–15)

Yhdeksi suurimmaksi huoleksi koulutuksellisen syrjäytymisen näkökulmasta nousee ammatillisten opintojen jatkuva suureneva keskeyttämisten määrä. Huolta aiheuttaa erityisesti poikien opintojen keskeyttämisten kasvu ja uhka siitä, että nimenomaan poikien syrjäytyminen kasvaa tulevaisuudessa. Opintojen keskeyttämisen ei tulisi olla vain oppilas-huoltohenkilöstön ja oppilaanohjaajien huoli. Myös opettajien tulisi huolestua opiskelijoiden opintojen keskeyttämisestä, sillä opettajat voivat omalla työllään myös ehkäistä keskeyttämisii. Opettajan tehtävänä on innostaa opiskelijaa oppimiseen ja ammattitaidon kehittämiseen. Vaikka opiskelijalla olisi menneisyydessään traumaattisia kokemuksia ja hänellä on voinut olla lukuisia ongelmia, hän voi silti valmistua ammattiin ja sijoittuu työelämään. Tällöin puhutaan syrjäytymistä ehkäisevistä suojaavista tekijöistä. Jos opiskelija omaa suojaavia tekijöitä runsaasti, ovat hänen selviytymismahdollisuutensa huomattavasti paremmat kuin opiskelijalla, jolla suojaavia tekijöitä on vain vähän. Voidaankin sanoa, että koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyssä suojaavilla tekijöillä on suuri merkitys. Suojaavia tekijöitä ovat muun muassa myönteiset ihmissuhteet, vahva itsetunto, hyväksytyksi tuleminen tunne, ongelmanratkaisutaito, ristiriitojen käsittelytaito, vuorovaikutustaidot sekä kyky luoda ja ylläpitää ihmissuhteita. Lisäksi suojaavina tekijöinä pidetään yhteisöllisyyden tunnetta. (Nikkanen & Tapionlinna 2011, 2,7–8,13-14,18)

Koulutuksellisen syrjäytymisen ongelmissa ratkaisuja etsitään usein vain koulutuksen ulkopuolelta nuoren omasta elämästä. Nuorten kouluongelmien ratkaisuja tulisi kuitenkin tarkastella nuoren ja koulun vuorovaikutuksen lähtökohdasta, sillä usein ongelma syntyy näiden kahden tahon odotusten ja toimintatapojen kohtaamattomuudesta. Pitäisikin enemmän pohtia sitä, kuinka erilaisilla taustoilla olevien nuorien sopeutumista opiskeluun voitaisiin edistää. Koulunkäyntiä voidaan tukea asennoitumalla oppilaisiin hyväksyvästi, kohdistamalla moniammatillinen tuki yhtäaikaaisesti tukea tarvitsevaan oppilaaseen sekä hänen huoltajiinsa. Tämän lisäksi tärkeää on myös eri tahojen ja toimijoiden

säännöllinen yhteistyö. Palveluita kehiteltäessä tulisi huomioida oppilaiden saatavilla olevien aikuisten määrä sekä heiltä saatavan konkreettisen avun ja tuen tarve. (Ahola & Kivelä 2007, 138; Pelkonen 2013, 87.)

Kurosen tutkimuksen mukaan vaihtoehtoiset ammatilliset koulutusmallit ovat tukeneet ammatillisten opintojen loppuun saattamista, näin ehkäissee koulutuksellista syrjäytymistä. Työpainoiset ja yksilölliseen tukeen perustuvat opiskelumallit vahvistivat opiskelijoiden elämänhallintaa ja pystyivät kiinnittämään opiskelijan opiskeluun joustavilla ratkaisuilla. Näiden kautta monet kokivat saaneensa ensimmäiset positiiviset kokemukset opiskelusta. Koulutukseen kiinnittyminen ja tunne siitä, että pärjää opinnoissaan luo nuorelle vahvaa ammatti-identiteettiä. Ammatti-identiteetin kautta nuorelle syntyy tunne osaamisesta ja työelämässä pärjäämisestä. Vaihtoehtoiset koulutusmuodot paikkaavat niitä aukkoja koulutusjärjestelmässä, jotka syntyvät riittämättömyydestä vastata joustoja ja henkilökohtaistamista edellyttäviin tarpeisiin syrjäytymisvaarassa olevien koulutuksessa. Kurosen kysyykin, kertooko se valtavirran koulutusjärjestelmän epäonnistumisesta? (Kuronen 2010, 234, 314–318)

### **3.2 Sosioemotionaalinen kompetenssi**

Sosioemotionaalisuus ja sen kehittyminen liittyy kahteen erilaiseen peruskäsitteeseen, sosialisatioon ja emotionaalisuuteen. Sosialisatiolla tarkoitetaan yleisesti ihmisen kehittymistä biologisesta olennosta sosiaalisesti yksilöksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Sosialisatian kautta lapsi tulee tietoiseksi ympäröivästä kulttuurista, ja hän omaksuu vanhemmiltaan sekä perheeltään asenteita ja toimintatapoja. Sosiaalistumisprosessi tapahtuu aina vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Sosialisatio on siis ihmisen pyrkimystä päästä yhteisön jäseneksi, mutta myös samalla yhteisön pyrkimystä liittää yksilö jäsenekseen. Sosialisatian onnistuminen edellyttää yksilöltä mahdollisimman hyvää sekä tasapainoista sosioemotionaalista kompetenssia eli sosiaalista kanssakäymistä mahdollistavia taitoja. Tällöin ihmisellä on tarvittava määrä taitoa lukea sosiaalisia tilanteita niin, että hänen käyttäytymisensä on kulloinkin tilanteeseen sopivaa. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 47; Räisänen-Ylitalo 2015, 28)



Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi ovat kiinteästi liitoksissa toisiinsa. Kirjallisuudessa käytetään usein käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi. Sosiaalista ja emotionaalista kehitystä tarkastellaan toisiinsa kytkettynä myös niiden syy-seuraus suhteen kaksisuuntaisuuden vuoksi. Esimerkiksi vaikeudet emotionaalisuuden puolella voivat aiheuttaa vaikeutta myös sosiaalisessa kehityksessä. Toisinpäin havainnoituna taas sosiaaliset ristiriidat voivat vaikeuttaa yksilön emotionaalisuuden tasapainoista kehittymistä. Käytettäessä vain käsitettä sosiaalinen kompetenssi, liitetään siihen kuitenkin kuuluvaksi myös emotionaaliseen sopeutumiseen liittyviä tekijöitä, esimerkiksi tunteiden tunnistaminen, niiden ymmärtäminen ja säätely. Sosioemotionaalista kompetenssia on määritelty monin eri tavoin. Useimmiten sitä on kuvattu omien päämäärien saavuttamiseksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin, että myönteiset suhteet muihin henkilöihin säilyvät. Teoreettisesti sosioemotionaalista kompetenssia on kuvattu moniulotteiseksi ja monia osalualueita sisältäväksi rakenteeksi. Sitä on kuvattu ratkaisevaksi tekijäksi sosiaalisen osallisuuden kokemukselle sekä hyväksytyksi tulemiselle, ja siksi sen muodostuminen on keskeisessä kehitystehtävän roolissa koko elämänkaaren ajan. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 119; Lappalainen & Sointu 2013, 8; Ahvenainen ym. 2001, 50.)

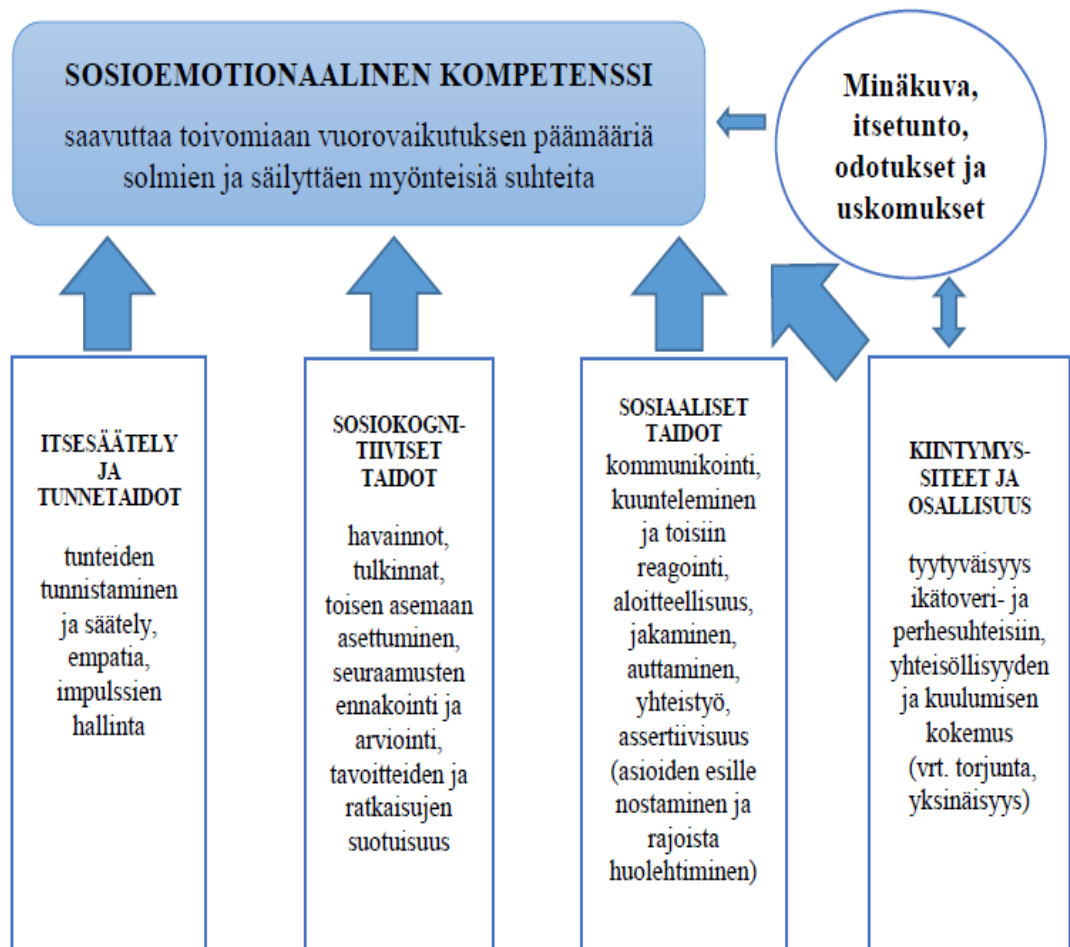
Yksilön näkökulmasta katsottuna sosioemotionaalisella kehityksellä on erittäin tärkeä osa yksilön kokonaiskehityksen kannalta. Lapsella se on yhteydessä fyysiseen kasvuun sekä kognitiiviseen, kielelliseen ja motoriseen kehitykseen. Myöhemmässä vaiheessa eri osaluueet alkavat eriytyä, mutta niiden keskinäinen yhteys säilyy eriytymisen jälkeenkin. Tästä syystä ihmisen sosioemotionaalisen kehityksen tarkastelu erotettuna hänen kokonaiskehityksestään on mahdollista vain teoreettisella tasolla. Jotta lapsen sosioemotionaalinen kokonaiskehitys etenisi mahdollisimman positiivisella tavalla, on välttämätöntä tiedostaa ja kunnioittaa hänen yksilöllisyytään. Lapsen sosioemotionaalinen kehitys on myös kaikilta osin hyvin riippuvainen häntä ympäröivän ympäristön tarjoamista kehitysmahdollisuuksista tai niiden puuttumisesta. (Ahvenainen ym. 2001, 40-42.)

Sosioemotionaalisen kompetenssin juuret ovat varhaisiän suhteessa hoitajan ja lapsen välillä. Siis siinä suhteessa, minkä alaisena lapsi viettää ensimmäiset elinvuotensa. Tämän suhteen kautta lapsi saa kokemuksia vastavuoroisuudesta sekä huolenpidosta tai sen puutteesta. Sosioemotionaalinen kehitys on vahvasti ja ensisijaisesti yhteydessä kehitystä ohjaaviin ulkoisiin tekijöihin. Kasvuympäristöön liittyvillä riskitekijöillä, kuten esimerkiksi

vanhempien työttömyydellä, taloudellisilla vaikeuksilla, kouluttamattomuudella tai päih-teiden käytöllä on todettu olevan negatiivinen yhteys lapsen sosioemotionaaliseen kehi-tykseen. Myöhemmin myös vertaissuhteissa koetaan asioista ja omaksutaan tietoja, tai-toja ja asenteita, jotka vaikuttavat sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Muita sosioemo-tionaaliseen kompetenssiin vaikuttavia asioita ovat koulukokemukset, itsearvostus, myönteinen minäkäsitys ja vahva itsetunto. Nämä toimivat myös keskeisinä yksilön psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin osatekijöinä. Sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan myös tulkita kyvyksi ymmärtää sosiaalisia tilanteita ja hallita erilaisissa tilan-teissa tunnereaktioitaan. (Lappalainen ym. 2008, 120; Ahvenainen ym. 2001, 50.)

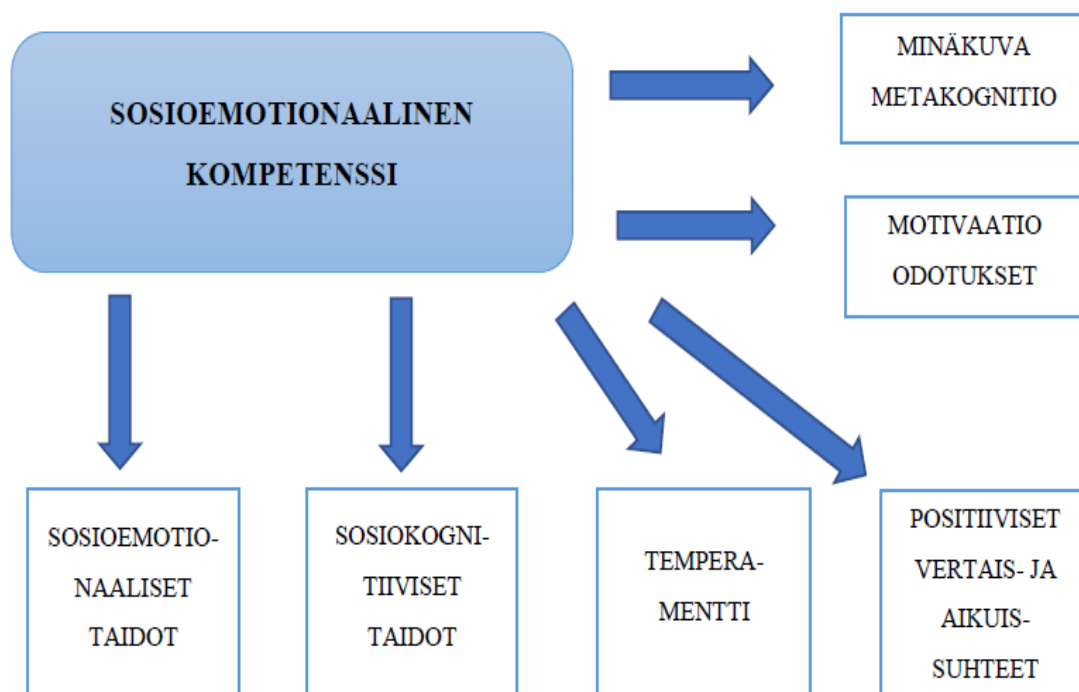
Salmivalli (2005, 73-74) on jaotellut sosioemotionaalisen kompetenssin viiteen eri näkö-kulmaan, joiden kautta sosiaalinen pätevyys korostuu eri tavoin. Sosiaalisten taitojen nä-kökulma korostaa käyttäytymistä ja sen oppimista. Toinen näkökulma on keskittynyt so-siokognitiivisiin taitoihin sekä sosiaalisen informoinnin prosessoitiin eli yksilön käyttäy-tymistä ohjaaviin kognitiivisiin prosesseihin, joihin kuuluvat muun muassa yksilön mi-näkäsitys ja odotukset. Kolmas näkökulma tuo esille emotioiden ja niiden säätelyn tär-keyden sosiaalisen tiedon käsittelyssä. Neljäs motivationaalinen näkökulma tarkastelee sitä, mitä lapsi tai nuori tavoittelee ja mikä hänelle on tärkeää toimiessaan vertaisten kanssa. Viidettä näkökulmaa Salmivalli kutsuu kontekstuaaliseksi. Siinä nostetaan esille vuorovaikutustekijöitä sekä niiden vaikutusta käyttäytymiseen ja asemaan ryhmässä. Tämä näkökulma pyrkii esimerkiksi ymmärtämään miten tietyn tyyppinen ympäristö ra-joittaa sosiaalisten taitojen käyttöön ottamista.

Poikkeus (2011) on määritellyt sosioemotionaalisen kompetenssin yläkäsitteeksi, jonka alle asettuu viisi osa-aluetta (kuvio 3). Ensimmäinen alueista sisältää itsesäätely- ja tun-netaitoja, esimerkiksi omien ja muiden tunteiden tunnistamisen ja tunteiden säätelyn, sekä empatian ja impulssien hallinnan. Sosiokognitiivisista taidoista Poikkeus on nostanut ha-vaintojen oikea tulkinnan sekä toimintavaihtoehtojen valinnan. Näiden lisäksi sosiaalisen toiminnan onnistumiseksi sosiaaliset taidot nähdään keskiössä, jossa erityisesti kommu-nikointi ja vuorovaikutustaidoilla sekä assertiivisuudella on tärkeä rooli. Sosioemotionaa-lista kompetenssia vahvemmassi rakentavat myönteinen minäkuva, itsetunto, osallisuus sekä odotukset ja uskomukset itsestä. Myös YK:n lastenoikeuksien sopimus (1998) ko-rostaa sosioemotionaaliseen kompetenssiin sisältyvää osallisuutta ja yhteisöllisyyttä, sillä se määrittää jokaisen lapsen oikeudeksi kuulluksi tulemisen ja omien näkemysten ilmai-semisen sekä osallistumisen itseään koskevien asioiden päätöksentekoon.



KUVIO 3. Sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu useista taidoista (Poikkeus 2011.)

Sosiaalinen toiminta on aina riippuvainen ympäristön ja kulttuurin normeista, arvoista sekä tilanteen tavoitteista. Jotta henkilön kulloiseenkin ympäristöön sopeutuminen onnistuisi, tulee hänen hallita sosiaalisesti suotuisa käyttäytyminen sekä hallita kirjoitetut sekä kirjoittamattomat säännöt ja tilanteiden vaatimukset. Perusopetuksen oppilaan keskeinen konteksti on koulu ja tällöin sosioemotionaalista kompetenssia tulisi tarkastella myös koulun näkökulmasta katsottuna. Kuviossa 4 on esitelty Linnilän (2006) muokkaamana ja laajentamana sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuudet koulukontekstin näkökulmasta.



KUVIO 4. Sosioemotionaalisen kompetenssin ulottuvuudet koulun kontekstin näkökulmasta (Linnilä 2006.)

Koulussa sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeänä osatekijänä voidaan pitää kykyä toimia oikeanlaisella tavalla koulu- ja luokkatilanteissa. Lapsen ja nuoren on siis osattava tulkita koulun ja luokan sääntöjä ja normeja, joiden kautta koulussa määritetään hyväksyttävä, kielletty sekä epäsopeva käyttäytyminen. Linnilä määrittää sosioemotionaalisen kompetenssin keskeisimmäksi ulottuvuudeksi lapsen minäkuvan eli käsityksen itsestään ja omista kyvyistään sekä mahdollisuuksistaan. Minäkuvaan liittyy myös vahvasti käsitys itsestään oppijana, jolloin se on vahvasti osa oppilaan metakognitiota. Metakognitio on tietoutta omista kognitiivis-emotionaalisista toiminnoista, kuten esimerkiksi ajattelusta, muistista ja oppimisesta. Tietoisuuden avulla ihminen voi säädellä omaa oppimis- ja ajattelutoimintaansa sekä ohjata omaa oppimisprosessiaan eteenpäin. (Linnilä 2006, 38-39; Suomen virtuaaliyliopiston käsithakemisto; Räisänen-Ylitalo 2015, 31.)

Oppimisen ja koulunkäynnin näkökulmasta tärkeitä metakognitiivisia taitoja on muun muassa omien vahvuuksien ja heikkouksien arvioiminen, tavoitteiden asettaminen sekä aktiivinen suuntautuminen ja ponnistelu suoritettavan tehtävän loppuun saattamiseksi. Oppilaan heikko oppijaminäkuva on todettu heikentävän oppimissuorituksia ja näin näkyä alisuoriutumisena oppitunneilla. Heikko oppijaminäkuva omaava oppilas ennakoi

helposti epäonnistuvansa ja tämän seuraksena välttelee tehtäviä sekä luovuttaa nopeasti kohdatessaan vaikeuksia. (Aro ym. 2009, 21-22.)

Lappalainen ym. ovat luokitelleet vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin suojaavaksi tekijäksi, jos lapsella tai nuorella itsellään tai hänen elämässään on runsaasti riskitekijöitä. Lapsen ja nuoren kehityksen riskitekijöillä oletetaan olevan pitkäaikaisia negatiivisia vaikutuksia yksilön elämään. Sosioemotionaalisen kompetenssin puutteet ovat tutkimusten mukaan yhteydessä tietynlaisiin ongelmiin myöhemmässä elämässä. Näitä ovat 1) koulu- ja oppimisvaikeudet, 2) minäkäsityksen, itsearvostuksen ja itsetunnon ongelmat, 3) toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn vaikeudet, 4) tunne-elämän vaikeudet ja 5) käyttäytymisen ongelmat. Riskien vaikutus kehitykseen voi edetä prosessimaisesti. Lapsen tai nuoren arjessa vaikuttava asia, esimerkiksi perheen ongelmat tai koulunkäynnin vaikeus, saattavat aiheuttaa rauhatonta tai aggressiivista käytöstä. Tämä voi johtaa tapahtumaketjuun, jossa lapsi tai nuori joutuu kaveripiiriin tai vaihtoehtoisesti opettajan torjumaksi ja alkaa pinnata oppitunneilta. Poissaolojen seurauksena koulumenestys heikkenee ja oppilas joutuu rangaistuskierteeseen. Tällaisen ketjun lopputuloksena voi tulla pitkäaikaisia vaikeita seuraamuksia, kuten psyykkistä oireilua, ammatillisten vaihtoehtojen vähäisyyttä tai pitkäikaistyöttömyyttä. (Salmivalli 2005, 121.)

Vahvat sosioemotionaaliset taidot edistävät oppilaan kouluun sopeutumista ja tätä kautta ovat yhteydessä kouluviihtyvyyteen ja positiivisiin oppimistuloksiin. Vahvistamalla ja tukemalla sosioemotionaalista kompetenssia myös koululla on merkittävä asema olla tukemassa lasten ja nuorten pedagogista hyvinvointia. (Lappalainen ym. 2008, 120,122.)

### **3.3 Positiivinen pedagogiikka**

Tutkittaessa hyvinvoinnin tavoittamista keskeisenä havaintona on esille noussut käsitys siitä, että hyvinvointia voidaan opettaa ja epäedullisista oloista huolimattakin sitä voidaan oppia. Lisäksi lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet hyvinvoivan ihmisen muita todennäköisemmin menestyvän elämän eri osa-alueilla. Positiivisen pedagogiikan yhtenä päätaivoitteena onkin hyvinvoinnin lisääminen, opettamalla jokainen oppija tietoisesti omista kyvyistään ja vahvuuksistaan. Käytännön tasolla positiivista pedagogiikkaa ilmentävät tunteet ja aktiivinen toimijuus. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 9-10, 17; Soppela 2016, 75–76.)

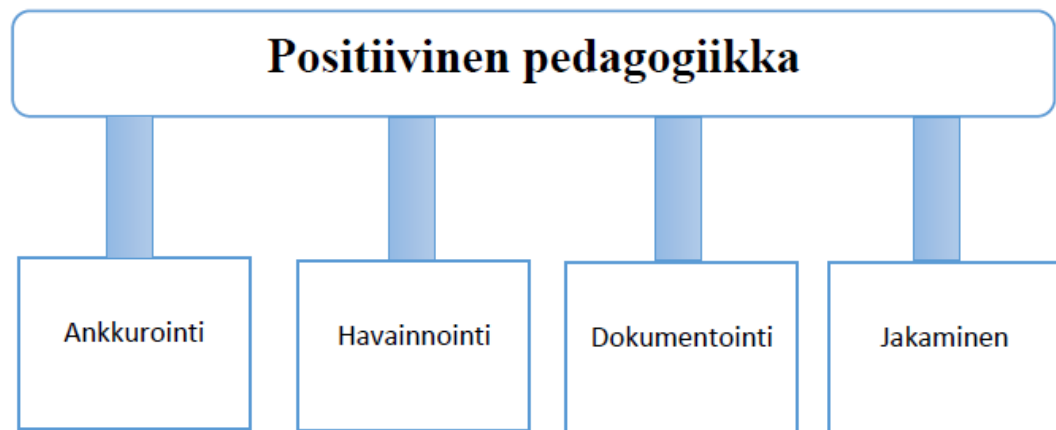
Positiivisen pedagogiikan taustalla vaikuttaa vahvasti positiivinen psykologia. Voidaan-kin nähdä, että positiivinen pedagogiikka on syntynyt, kun positiivisen psykologian interventioita on alettu toteuttamaan koulumaailmassa. Lisäksi positiivisen pedagogiikan teoreettinen perusta nousee sosiokulttuurisesta näkemyksestä, jossa korostuvat oppimisen ja kehityksen sosiaalinen sekä emotionaalinen ulottuvuus. Päähuomio keskittyy hyvinvoinnin ja oppimisen sosiaaliseen ja kulttuuriseen rakentumiseen. Suuntauksen päätavoitteena voidaankin pitää oppilaitosten arjessa tapahtuvaa lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemista. Vahvistamalla perusopetuksen kontekstissa opetus- ja kasvatustyön arkeen sopivilla toimintatavoilla lapsen ja nuoren minäkuva, voidaan koulussa viihtymistä ja jaksamista sekä yhteisöllisyyden tunnetta kehittää. Sosiaalisten ja yhteisöjen merkitys lapsen oppimiselle korostuu ja tarkastelu kiinnittyy erityisesti ihmisten väliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Oppimisessa pidetään tärkeänä osallisuuden ja osallistumisen käsitteitä eli sitä millaisiin sosiaalisiin yhteisöihin yksilö kuuluu, ja miten hän näissä yhteisöissä toimii. Osallisuuden ja yhteisöllisyyden perustan luovat lapsen kokemusmaailman tunnistaminen sekä tälle annettava yhteinen merkityksenanto. (Avola 2017, 8; Kumpulainen ym. 2014, 224–228; Opetushallitus: Hyvät käytännöt 2015.)

Yksi ihmisten perustarpeista on kuulua sosiaalisten suhteiden verkostoon, joissa ilmaistaan toisista henkilöistä välittämistä. Luokkayhteisön kiinteys ja luottamuksellinen ilmapiiiri luovat sosiaalista pääomaa, jotka puolestaan näkyvät yhteisöllisyyttä lisäävänä mehenkenä. Myönteinen, yhteisöllisyyttä arvostava toimintakulttuuri ja sen kautta rakentuvat sosiaaliset suhteet tukevat lapsen osallisuutta, oppimista sekä yksilön henkilökohtaista hyvinvointia. (Kumpulainen ym. 2014, 228–229.)

Positiivinen pedagogiikka on monipuolinen suuntaus, jonka peruslähtökohtana kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisääminen hyvien oppimistulosten rinnalla. Se perustuu käsitykseen lapsesta aktiivisena toimijana niin, että lapsi itse nähdään toiminnan lähtökohtana. Toiminnan keskeisenä lähtökohtana voidaan pitää myös lapsen arjen ja hänen elämänsä näkemistä kokonaisuutena. Suuntaus laajentaa kasvatustieteen kenttää tuomalla tutkimukseen ja pedagogiseen toimintaan näkemyksen sekä keskiön lasten osallisuudesta, vahvuuksista ja myönteisistä tunteista. Riskien kartoittamisen sijaan keskitytään asioihin, jotka kannattelevat lapsia, tekevät oppimisesta mielekästä ja saavat lapset tuntemaan iloa oppimisestaan asioista. Huomiotta ei jätetä vastoinikäymisten ja vaikeuksien vaikutusta yksilön elämään, vaan näitä lähestytään ja käsitellään positiivisten näkökulmien kautta. Vaikeudet eivät välttämättä ole ihmistä rikkovia, vaan ne voidaan myös nähdä kasvattavina

ja yksilöä eheyttäviä tapahtumina. (Avola 2017, 14; Kumpulainen ym. 2014, 224–225, 228.)

Opetushallituksen (2015) määritelmän mukaan positiivinen pedagogiikka sisältää neljä erilaista periaatetta; ankkurointi, havainnointi, dokumentointi ja jakaminen (kuvio 5).



KUVIO 5. Positiivisen pedagogiikan neljä pääperiaatetta (Opetushallitus 2015.)

Ankkuroinnin tarkoitus on liittää yhteiset kokemukset lapsen tai nuoren omaan elämään sekä aitoon kokemusmaailmaan. Elämässä tapahtuvien myönteisten hetkien tunnistaminen ei aina ole lapselle tai nuorelle helppoa. On todettu, että taitoa voi opetella. Myönteisten hetkien tunnistamisen opettelussa tärkeänä pidetään opetettavien asioiden kiinnittymistä lapselle tai nuorelle tuttuihin ilmiöihin. Yhteinen toiminta, joiden avulla myönteistä tunnistamisesta opetetaan, ankkuroidaan osaksi lapsen tai nuoren kokemusmaailmaa. Ankkuroinnissa hyödynnetään lapsen tai nuoren kokemusmaailmasta nousevia käytännön esimerkkejä, joita käsitellään erilaisilla menetelmillä joko ryhmässä tai yksilöllisesti. Menetelmän toteuttamista ei ole tarkoin rajattu ja määritelty. Tärkeänä on erityisesti pidetty sitä, miten tilanteessa mukana oleva aikuinen ymmärtää ja tunnistaa lasten sekä nuorten arkista kokemusmaailmaa. (Opetushallitus 2015.)

Oman elämän havainnoinnin oppiminen ja tätä kautta myönteisten hetkien tunnistaminen on toinen (2.) keskeinen positiivisen pedagogiikan periaate. Periaate korostaa erityisesti lasten ja nuorten subjektiivisia hyvinvointikokemuksia, kykyä tunnistaa iloa sekä hyvää oloa tuottavia asioita. Tärkeää on myös sellaisten asioiden tunnistaminen, joista huomaa innostuvansa, ja jotka saavat itselle kokemuksen hyväksytyksi tulemisesta. Tunteiden ja

kokemusten tunnistamisen sekä niille annettavan merkityksenannon on havaittu vaikuttavan yksilön kykyyn sietää pettymyksiä ja epäonnistumisen kokemuksia (Leontiev 2007; 2013). Aikuisen tehtävänä on esimerkiksi keskustelemalla tai kertomalla omista havainnoistaan vahvistaa lasta huomaamaan hyviä asioista elämästään. (Kumpulainen ym 2014, 232; Opetushallitus 2015.)

Kolmas (3.) periaate asettaa lapset ja nuoret aktiivisen toimijan rooliin heidän dokumentoissaan omaa elämäänsä yhdessä muiden kanssa. Ajatuksena on, että esimerkiksi erilaisia tapahtumia, ilmiöitä, tunnelmia tai ristiriitoja on helpompaa tarkastella, muistella tai arvioida kun ne on ensin muutettu näkymättömästä näkyviksi. Dokumentointi tapahtuu vapaavalintaisella tavalla ja voi yksinkertaisimmillaan olla piirtämistä tai kirjoittamista. Dokumentoinnin tavoitteena on ymmärtää lapsia ja nuoria heidän omasta mielenmaisemastaan käsin. Esimerkiksi tunteiden käsittelyä voi helpottaa visuaalisen dokumentoinnin tuoma symbolinen etäisyys käsiteltävään asiaan. (Kumpulainen ym. 2014, 232-233; Opetushallitus 2015.)

Neljäntenä (4.) periaatteena on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva jakaminen, jolloin esimerkiksi omista havainnoista kerrotaan toisille vertaisryhmän jäsenille. On tärkeää, että lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus käsitellä sekä jakaa omia tunteitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Erityisen tärkeää on myös aikuisen kyky tunnistaa lapselle tai nuorelle tärkeitä ja hyvää oloa tuottavat asiat, jotta koulun arkeen voidaan luoda tilanteita, joissa oppilas voi olla kosketuksissa myönteisiä tunteita tuottavien asioiden kanssa. (Kumpulainen ym. 2014, 233; Opetushallitus 2015.)

Positiiviseen pedagogiikkaan perustuvissa toimintaympäristöissä korostetaan erityisesti lasten erilaisuuden ymmärtämistä ja ainutkertaisuutta. Lasten vahvuuksien nähdään kehittyvän arjen toimintaympäristöissä merkityksellisten ihmisten kanssa käydyssä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Omien vahvuuksien tunnistaminen auttaa lasta luottamaan omiin kykyihinsä toimia erilaisissa tilanteissa. Lisäksi se vahvistaa lapsen myönteistä minäkäsitystä. (Kumpulainen ym. 2014, 230.)

Henkilökohtaiset vahvuudet ilmenevät muun muassa ongelmanratkaisukyvyissä ja omien tavoitteiden saavuttamisessa. Lapsen vahvuudet huomioiva pedagoginen toiminta edistää positiivisen ja tasavertaisen vuorovaikutuksen rakentumista. Tällaisen toimintakulttuurin syntymiseen tarvitaan tietoista pyrkimystä dialogisuuteen. Haastetta toimintakulttuurin



syntymiselle koulumaailmassa saattaa aiheuttaa poikkeamat totutuksi tulleesta institutio-naalisesti määritellystä näkökulmasta. Tällöin poikkeamat saatetaan tulkita ongelmiksi tai virheiksi. (Kumpulainen ym. 2014, 230.)

Positiivinen pedagogiikka sekä ennaltaehkäisee että mahdollistaa. Koulumaailmassa ennaltaehkäisy tapahtuu vahvistamalla ja opettamalla vahvan luonteen taitoja. Luonteen ei pidä kehittyä vastoinkäymisistä ja pahoinvoinnista, vaan oppilaille annetaan eväitä selvitä ja säilyä eheänä elämän kriisien koittaessa. Mahdollistamisen näkökulmasta koulun pitäisi olla paikka, joka ei ole vain oppiainelaitos vaan paikka, jossa vahvistetaan myönteisen vuorovaikutuksen ja ihmisenä kasvun elementtejä. Myönteinen kehityskulku pitkälle tulevaisuuteen löytyy omien luonteenvahvuuksien löytymisen ja kannustavan palautteen, sekä omista onnistumisen kokemuksista nauttimisen myötä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 10.)

Soppela (2016) on tutkimuksessaan todennut koulun myönteisen ilmapiirin näyttäytyvän oppimisen pohjana ja sen mahdollistajana. Myös oppilaan osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunteen saavuttamiseksi myönteinen ilmapiiri nousi ensiarvoisen tärkeään asemaan. Tutkimuksen tulosten mukaan myönteinen ilmapiiri merkitsi sitä, että oppilaat hyväksyivät toinen toisensa, sekä kokivat koulussa itsensä hyväksytyiksi omina itsenään. Opettajien kiinnostus oppilaitaan kohtaan, auttoi heitä löytämään oikeanlaisen yhteisen tavan kommunikoida oppilaiden kanssa. Tutkimuksen tuloksista nousi vahvasti esille, että käyttämällä monipuolisia arviointi- ja opetusmenetelmiä, voidaan tukea oppilaan vahvuuksia ja luoda oppilaalle onnistumisen kokemuksen tunteita. Säännöllinen osaamisen ja edistymisen näkyväksi tekeminen esimerkiksi suullisen palautteen avulla, tukee positiivisesti oppilaan itseluottamusta ja itsearvostusta. Koulussa oppilas tulisi kohdata yksilönä, jotta hänen koulupolkuaan voitaisiin tukea mahdollisimman hyvin juuri hänelle räätälöidyillä tavoilla ja keinoilla. (Soppela 2016, 76–78.)

## 4 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

Tämä opinnäytetyö toteutettiin kehittämistutkimuksena käyttämällä menetelmäsuuntauksena laadullista tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen tausta-ajatuksena on elämän todellisuuden moninaisuus ja sen lähtökohtana pidetään todellisen elämän kuvaamista. Se pyrkii ymmärtämään ilmiötä tutkimuskohteen taustalla, sekä tutkimuksen rakennetta ja muuttujia. Tämän lisäksi laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään edellä mainittujen asioiden välisiä kausaalisuhteita. Kohdetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, tavoitteena löytää sekä paljastaa enemmänkin tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160–161, 165–166; Kananen 2012, 29.)

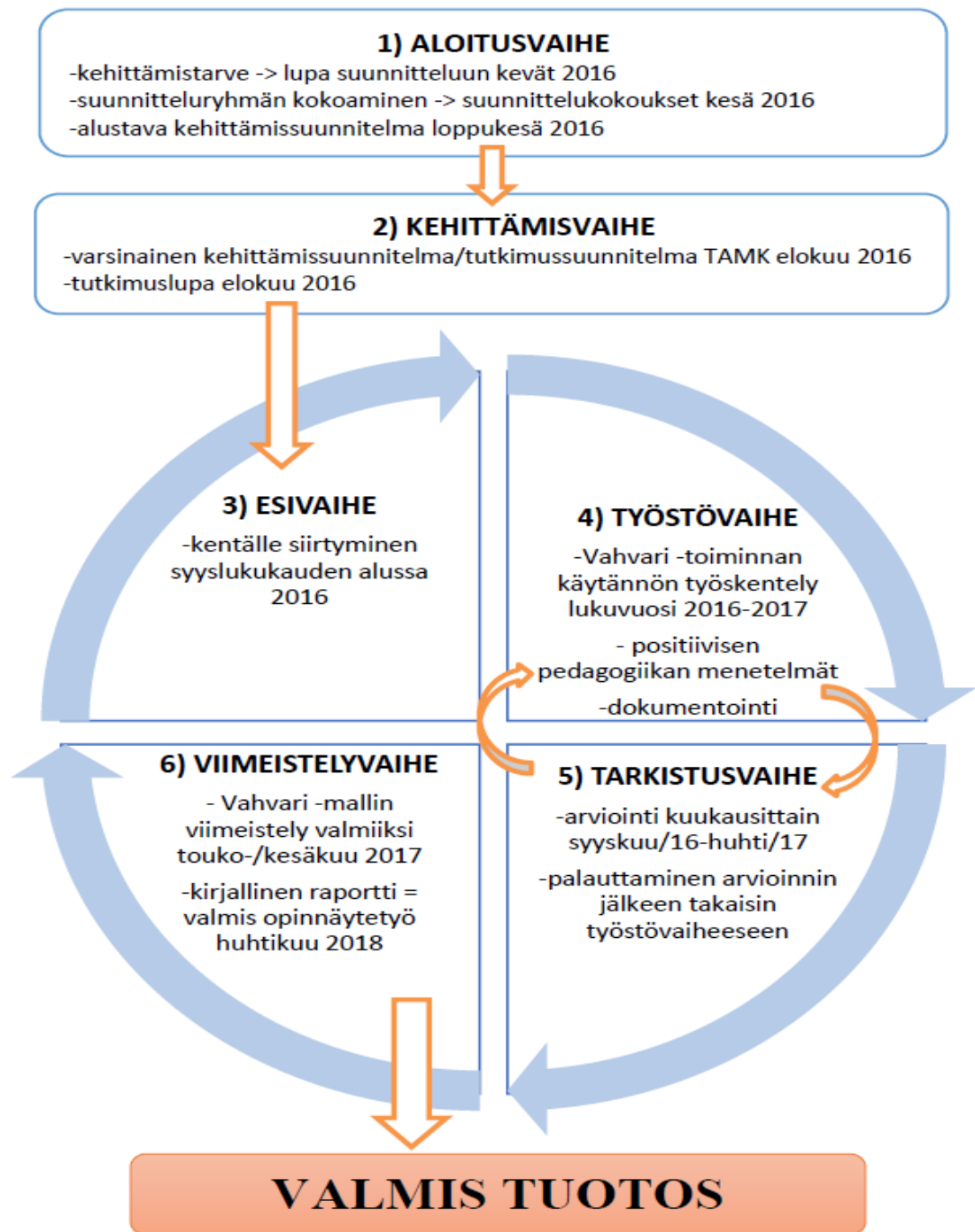
### 4.1 Kehittämistutkimus

Kehittämistutkimusta tarkastellaan useasti toimintatutkimuksen näkökulmasta, sillä näiden välisen eron sanotaan olevan hiuksen hieno. Toiminnan kehittäminen ja parantaminen kuuluvat luonnollisena osana työelämän kehittämiseen, mutta ilman tutkimuksellista elementtiä, ei vielä voida puhua kehittämistutkimuksesta. Yhdistämällä kehittämistoimintaan tutkimuksellisuus saadaan muodostettua toimiva työkalu tutkimustoiminnan ja työelämän kehittämiseen. (Kananen 2014, 9.)

Lewin on vuonna 1946 todennut, että tutkimus joka ei tuota muuta kuin kirjoja, ei riitä. Toteamukseen kiteytyy toimintatutkimuksen perusajatus käytäntöön suuntautuvasta kehittämisestä ja sen tehtävästä muuttaa todellisuutta sitä tutkimalla. Käytännönläheisyyden lisäksi toimintatutkimuksella pyritään antamaan arkiseen aherrukseen uudenlaista ymmärrystä tarkoituksenaan ratkaista käytännön ongelmia, kehittää sekä luoda muun muassa uusia lähestymistapoja tutkimuksen kohteena oleviin asioihin. Toimintatutkimuksen keskeisinä elementteinä nähdään pohtiva ja kehittävä työote. Kehittämistoiminnassa mukana olevien henkilöiden onkin oltava kiinnostuneita analysoimaan ja ymmärtämään sitä, miten toiminta on muotoutunut nykytilaansa, ja tämän jälkeen kehittelemään vaihtoehtoja ongelmien ratkaisemiseksi sekä tavoitteiden saavuttamiseksi. Toimintatutkimus pyrkii aina mahdollisimman reaaliaikaisesti edistämään ja parantamaan tutkimuksen kohteena olevaa asiaa tai ilmiötä. Unohtamatta kuitenkaan sitä, että kyseessä on tutkimus, jossa tuotetaan uutta tutkimuksellista tietoa käytäntöjen kehittämiseksi. Muutoksen lisäksi toi-

toimintatutkimus pyrkii valtauttamaan tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. Suomessa toimintatutkimus on herättänyt kiinnostusta erityisesti sosiaali- ja ihmistieteissä. Tämän on arveltu johtuvan voimistuvasta näkemyksestä nähdä ihminen aktiivisena, itseohjautuvana, omasta oppimisestaan tietoisena vastuullisena yksilönä. (Heikkinen, Huttunen & Moilanen (toim.) 1999, 15–16, 25; Heikkinen, Rovio & Syrjälä (toim.) 2010, 15, 17, 22; KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto; Virtuaaliammattikorkeakoulu. Ylemmän AMK- tutkinnon metodifoorumi.)

Toimintatutkimuksellista kehittämistoimintaa voidaan hahmottaa monin eri tavoin. Toikka ja Rantanen (2009, 64–72) ovat jakaneet kehittämistoiminnan neljään erilaiseen ideaalimalliin, joita ovat 1) lineaarinen malli, 2) spiraalimalli, 3) tasomalli ja 4) spagettimainen prosessi. Salonen (2013) on näistä malleista, yhdistämällä (1) lineaarisen- ja (2) spiraalimallin, kehittänyt konstruktivistisen mallin (kuvio 6), jossa korostuu erityisesti yhteisöllinen ja osallistava näkökulma. Malli on hyvin samankaltainen toimintatutkimuksessa yleisesti kuvattuun spiraalimalliin verrattuna, jossa kehittämistutkimuksen ja toimintatutkimuksen ero nähdään hyvin pienenä. Valitsin opinnäytetyöni toimintatutkimukselliseksi toteuttamismalliksi konstruktivistisen mallin, jolloin opinnäytetyön prosessi pitää sisällään seitsemän erilaista vaihetta. (Toikka & Rantanen 2009, 64–72; Salonen 2013, 16.) Olen lisännyt Salosen (2013) hahmottelemaan konstruktivistisen mallin kuvioon oman opinnäytetyöni toimintavaiheet (kuvio 6).



KUVIO 6. Kehittämishankkeen vaiheet konstruktivistisen mallin mukaan (Salonen 2013)

Toteutan opinnäytetyöni konstruktivistisen mallin (Salonen 2013) mukaan, jolloin opinnäytetyön prosessi pitää sisällään seitsemän erilaista vaihetta. *Aloitustavaihetta* voidaan kuvata kehittämissankkeen liikkeelle laittavaksi voimaksi. Tähän vaiheeseen liittyy kehittämistarpeen, toimijoiden sitoutumisen ja muiden työskentelynkannalta tärkeiden ja välttämättömien asioiden mahdollisimman tarkka kuvaaminen ja ylös kirjaaminen. (Salonen 2013, 17.)

Opinnäytetyöni tarve nousi huolesta negatiivisen koulukierteen aiheuttamasta koulutuksellisen syrjäytymisen uhasta. Olimme koulussa olleet jo monena vuonna huolissamme oppilaista, jotka eivät peruskoulun jälkeen aloittaneet toisen asteen opintoja tai keskeyttivät ne melko nopeasti lukukauden alettua. Halusimme tarjota uudenlaisesta näkökulmasta tukea näille oppilaille. Olimme molemmat oman työemme kautta tietoisia sosioemotionaalisen kompetenssin vaikutuksista negatiiviseen koulukierteeseen. Uuden opetussuunnitelman myötä kouluissa oli ajankohtaisena asiana alettu paljon keskustelemaan sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta. Positiivisen pedagogiikan menetelmät ja vahvuuksien tukeminen olivat selkeästi koulumaailman näkökulmasta tulossa tukemaan sosioemotionaalisia vaikeuksia.

Saimme keväällä 2016 koulun rehtorilta luvan suunnitella uudenlaista vahvuusperustaista toimintamallia erityisopetuksen tunneille ja samalla sain hyväksynnän liittää mallin osaksi omaa opinnäytetyötäni. Toiminnan suunnitteluryhmän kokosimme koulun oppilashuoltohenkilöstöstä ja esitimme heille alustavan toimintaidean. Suunnitteluryhmän kesken pidimme kesän 2016 aikana kaksi suunnitteluiltaa. Näissä pohdimme ja kirjassimme ylös ehdotuksia siitä, miten peruskoulun keinoin voisi tukea koulutuksellisen syrjäytymisuhan alla olevia oppilaita. Suunnitteluiltojen materiaalien pohjalta muodostui kehittämistarpeesta alustava kehittämissuunnitelma. Kehittämissuunnitelma käytiin suunnitteluryhmän kanssa läpi loppukesästä 2016 ja tämän pohjalta muodostui varsinainen kehittämissuunnitelma, joka samalla toimi myös opinnäytetyön tutkimussuunnitelmana.

Konstruktivistisen mallin aloitusvaiheen jälkeen seuraa *suunnitteluvaihe*, jolloin kehittämistarpeesta muodostetaan kirjallinen kehittämissuunnitelma. Usein kehittämistyön aloitus- ja suunnitteluvaiheissa ei pystytä täysin tarkasti suunnittelemaan kaikkia työskentelyyn liittyviä asioita. Huolellinen suunnittelu on kuitenkin ehdottoman tärkeää, vaikka työskentelyn eri osa-alueet tarkentuisivatkin kehittämistyön aikana. (Salonen 2013, 17.) Tämän kehittämishankkeen kehittämissuunnitelmana toimii opinnäytetyöni tutkimussuunnitelma, jonka Porin kaupungin sivistysjohtaja Jari Leinonen hyväksyi elokuussa 2016.

Kolmantena vaiheena konstruktivistisessa kehittämismallissa on *esivaihe* eli kentälle siirtyminen. Kehittämissuunnitelman hyväksymisen jälkeen kentälle siirtymisen tulisi tapah-

tua nopeahkossa aikataulussa. (Salonen 2013, 17.) Tässä kehittämishankkeessa toimintaympäristönä on yläkoulun laaja-alainen erityisopetusluokka. Kentälle siirtymisen ajankohta määrittyi syyslukukauden aloituspäivän mukaan.

Käytännön toteutus eli *työstövaihe* on kehittämishankkeen vaiheista ajallisesti pisin. Työskentelyssä mukana oleville toimijoille vaihe on usein vaativa ja raskaskin, sillä vaiheessa toteutuvat kaikki kehittämishankkeen osatekijät. Käytännön työskentelyssä kehittämishankkeen ammatilliset kvalifikaatiot ovat aktiivisesti keskiössä ja toimijoiden pitäisi pystyä hallitsemaan muun muassa vastuullisuutta, suunnitelmallisuutta, epävarmuuden sietämistä, itsensä ammatillista kehittämistä ja sitkeyttä. Tässä vaiheessa ohjauksen, vertaistuen ja toiminnasta saadun palautteen tärkeys korostuu. Edellä mainitut asiat ovat myös kehittämishankkeen onnistuneen lopputuloksen ja toimijoiden ammatillisen kehittymisen kannalta katsottuna oleellisia asioita. (Salonen 2013, 18.) Käytännössä Vahvari-toiminta tapahtuu osana osa-aikaista erityisopetusta. Toiminta on sekä yksilö- että ryhmätoimintaa, joka toteutuu oppilaan osa-aikaisen erityisopetustunnin aikana.

Vaikka Salonen (2013) on erottanut *tarkistusvaiheen* konstruktivistisessa mallissa omaksi vaiheekseen, voidaan se hänen tulkintansa mukaan myös sisällyttää kaikkiin hankkeen vaiheisiin. Tässä vaiheessa toimijat arvioivat yhdessä syntynyttä tuotosta. Arvioinnin tuloksen pohjalta tuotos palautetaan takaisin työstövaiheeseen tai se siirretään suoraan viimeistelyvaiheeseen. (Salonen 2013, 18.) Toiminnasta saatuja kokemuksia kävimme läpi ja arvioimme opettajan kanssa pidetyissä kuukausittaisissa tapaamisissa. Opettaja piti näitä tapaamisia varten vapaamuotoista päiväkirjaa kokemuksistaan ja havainnoistaan. Myös suunnitteluryhmän jäsenet olivat vaihtelevasti mukana toiminnan arviointitapaamisissa. Opettajan ja suunnitteluryhmän kokemusten kautta on tarkoitus tulevana lukukausina juurruttaa uutta toimintakulttuuria myös koko koulun arkeen.

*Viimeistelyvaiheessa* hankkeesta kirjoitetaan kehittämishankeraportti sekä viimeistellään kehittämistuotos sellaiseksi, että se voidaan esitellä esimerkiksi yhteistyökumppaneille tai asiakkaille. Kehittämishankkeiden tuotoksena syntyy usein esimerkiksi uusi toimintamalli, opas, esite tai toimintapäivä. Viimeisenä vaiheena voidaan pitää *valmista tuotosta* sekä sen esittämistä ja uuden tiedon levittämistä. (Salonen 2013, 18-19.)

## 4.2 Avoin haastattelu

Haastattelu on aina eräänlaista keskustelua. Tavallisessa keskustelussa keskustelijat ovat tasa-arvoisessa asemassa asettaessaan kysymyksiä ja vastatessaan niihin. Haastattelutilanteesta erilaisen tekee haastattelijan rooli asettaa kysymykset ja pitää tilanteen ohjat käsissään. Tutkimustarkoitusta varten tehdystä haastattelusta käytetään nimitystä tutkimushaastattelu. Se on yksi systemaattisen tiedonkeruun muodoista, sillä sen avulla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavaa ja pätevää tietoa. Tutkimushaastattelua on jaoteltu erilaisiin ryhmiin. Tavallisesti jaottelua tehdään sen mukaan kuinka strukturoitu ja muodollinen haastattelutilanne on. Tässä tutkimuksessa käytetään avointa haastattelua, joka on strukturoimaton ja vapaa haastattelutilanne. (Hirsjärvi ym. 2009, 195–196.)

Avoin haastattelu on lähellä tavallista keskustelua. Haastattelija selvittelee haastateltavan ajatuksia, mielipiteitä, tunteita ja käsityksiä sen mukaan, kun ne aidosti tulevat vastaan keskustelun kuluessa. Strukturoimattomalla haastattelulla ei ole tiukkaa runkoa ja tilanteen ohjailu jääkin haastattelijan tehtäväksi. Avoin haastattelu perustuu hyvin avointen kysymysten käyttämiseen. Vain ilmiö, josta keskustellaan, on määritelty. Tutkijan tehtävänä on antaa haastateltavan puhua vapaasti ja samalla pitää haastattelu koossa ja aiheessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 196–197; Sarajärvi & Tuomi 2009, 76.)

Keräsin tutkimusaineiston käyttäen aineistonkeruun menetelmänä avointa haastattelua. Avoimeen haastatteluun päädyin menetelmän joustavuuden vuoksi. Kohdejoukkona oli kuusi iältään 13-16 vuotiasta nuorta, jolloin oletuksenani oli, että mahdollisimman aitojen vastausten saamiseksi, olisi tärkeää avata ja selittää teemoja kellekin oppilaalle heidän omien tarpeidensa mukaisesti. Samasta syystä halusin pitää haastattelutilaisuuden mahdollisimman luonnollisena keskusteluna, jolloin on oletettavaa, että haastateltava nuori rentoutuu ja uskaltaa vastata omien ajatustensa mukaisesti. Keskustelun teemat (Liite 1) muotoutuivat kolmen erilaisen sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueen ympärille; minäkuva, käsitys itsestä oppijana sekä itsesäätely- ja tunnetaidot. Näihin osa-alueisiin päädyin siksi, että nämä kolme osa-aluetta nousevat koulun näkökulmasta yhteiseksi nimittäjäksi koulutuksellisen syrjäytymisuhan alla olevien oppilaiden vaikeuksia mietittäessä.

Yksilökeskustelutilaisuuksia oli kaksi, joista ensimmäinen tapahtui toiminnan aloitusvaiheessa ja toinen kevätlukukauden loppupuolella, jolloin oppilaat olivat ehtineet olla Vahvari –toiminnan piirissä noin yhdeksän kuukauden ajan. Keskustelu tapahtui koulupäivän aikana niin, että Vahvarin erityisopettaja toimi keskustelun vetäjänä ja minä tutkijan roolissa keskustelun kirjaajana. Luovuimme keskustelujen nauhoittamisesta nuorilta saadun negatiivisen palautteen perusteella. Useampi haastateltavista koki oman puheensa nauhoittamisen epämiellyttävänä kokemuksena. Pohdin pitkään sitä, saisin ko keskustelutilaisuuden aikana kirjattua oppilaiden kanssa käytyjä keskusteluja tarpeeksi tarkasti ylös. Päädyin kuitenkin kokeilemaan menetelmää, sillä olen kyseisen erityisopettajan kanssa toiminut useamman vuoden tiiviissä yhteistyössä ja tästä johtuen tiesin hänen keskustelutapansa rauhalliseksi. Lisäksi oppilaat olivat meille molemmille tuttuja, jolloin myös vastausten uudelleen kysyminen ja tarkentaminen tapahtuivat luontevasti keskustelun lomassa.

Keskustelujen taltioiminen kirjoittamalla onnistui lopulta odotetulla tavalla. Jokaisen keskustelutilaisuuden jälkeen litteroin keskustelun sähköiseen muotoon, karsien tutkimuksen kannalta epäolennaisen sisällön pois. Litteroinnin tein keskustelutilaisuuden jälkeen välittömästi, sillä silloin keskustelusta tulleet asiat olivat vielä muistissani tarkasti ja tämän vuoksi myös litterointi oli nopeampaa ja onnistui helposti.

### **4.3 Havainnointi**

Toinen yleinen laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmä on havainnointi. Ainoana aineistonkeruumenetelmänä tämä kuitenkin on analyysin kannalta haasteellinen. Siksi havainnointi usein yhdistetäänkin haastatteluun tai muuhun aineistonkeruutapaan. (Tuomi ym. 2009, 81.)

Valitsin toiseksi, avointa haastattelua täydentäväksi aineistonkeruumenetelmäksi havainnoinnin, joka tapahtui opettajan toimesta havainnoiden samoja sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita kuin haastattelussa käytiin läpi. Ohjeena opettajalla oli kirjata ylös havaintojaan minäkuvaan, oppijaminäkuvaan sekä itsesäätely- ja tunnetaitoihin liittyvistä huomioista. Opettajan pitämän havaintopäiväkirjan avulla pystyn analysoimaan sitä, toimivatko ja ajattelevatko oppilaat käytännön tilanteissa niin kuin he haastattelutilanteessa



ovat kertoneet. Käytän havaintomateriaalia siis vahvistamaan tai kumoamaan haastattelussa esille tulleita asioita. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan havainnoinnin etuna on juurikin tämä haastattelun ja todellisten toimintamallien vertaaminen toisiinsa. Lisäksi oppilaiden kouluarjen seuraaminen opettajan silmin on tutkimuksen tuloksen kannalta oleellista tietoa. Osallistavalla havainnoinnilla pyrin myös sitouttamaan opettajia toimintaan niin, että se tulevaisuudessa toimisi enemmän opettajajohtoisesti.

Havainnoinnissa on eroteltavissa erilaisia muotoja kuten piilohavainnointi, havainnointi ilman osallistumista, osallistuva havainnointi ja osallistava havainnointi. Tässä opinnäytetyössä aineistonkeruumenetelmänä havainnoinnin osalta käytetään osallistavaa havainnointia, sillä Vahvarin opettaja on roolinsa puolesta osa luokkayhteisöä. Osallistavassa havainnoinnissa havainnoija pyrkii pääsemään havainnoitavan yhteisön jäseneksi, jotta hän pystyisi mahdollisimman luonnollisesti tekemään havaintoja yhteisöstä. Osallistava havainnointi perustuu toimintatutkimukselliseen muutokseen tähtäävään ajatteluun. Toisaalta se perustuu myös yksinkertaiseen psykologiseen totuuteen siitä, ettei ihmistä voi opettaa pakolla, mutta vuorovaikutuksessa molemmilla osapuolilla on mahdollisuus laajentaa ajatteluaan. Tämä havainnoinnin muoto on kehitetty tilanteessa, jossa havaittiin, että tutkimuksen kohteena oleva yhteisö toimi aktiivisesti tutkimuksen ajan tutkijan kanssa. Tutkimuksen loputtua ja tutkijan vetäydyttyä projektista myös aktiivisesti alkanut toiminta loppui varsin nopeasti. Osallistavan havainnoinnin tavoitteena on osallistuttaa toiminnassa mukana olevat henkilöt siten, että toiminta jatkuisi myös ilman tutkijan tukea. (Kananen 2017, 84; Tuomi ym.2009, 81–82.)

Osallistumiseen perustuvien menetelmien periaatteena on tutkimusprojektiin osallistuvien henkilöiden tiedon arvostaminen ja ajatus siitä, että jokaiseen asiaan on olemassa enemmän kuin yksi näkökulma. Tärkeänä periaatteena pidetään myös ryhmässä keskustelua, jonka kautta asioiden eri puolet saadaan näkyviksi. (Tuomi ym. 2009, 83.)

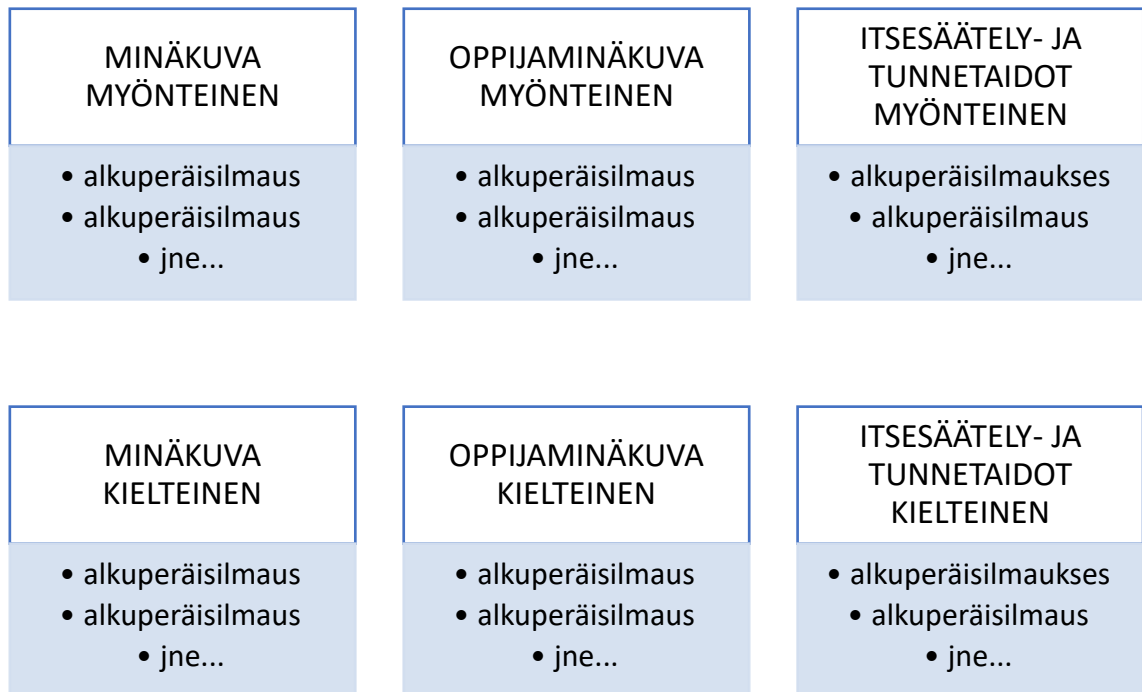
#### 4.4 Sisällönanalyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, käyttäen abstrahointivaiheessa tutkimuskysymysten valmista teemoittelua. Teemoittelu on luonteva etenemistapa, kun aineisto on kerätty valittuja teemoja käyttäen. Haastattelutilanteessa keskustelua ohjasi sosioemotionaalisen kompetenssin teoriasta johdetut teemat; minäkuva, käsitys itsestä oppijana sekä itsesäätely- ja tunnetaidot.

Tuomi ja Sarajärvi ovat kuvanneet teoriaohjaavaa sisällönanalyysia kolmevaiheiseksi prosessiksi. Prosessi on lähtökohdiltaan samanlainen aineiston ehdoilla etenevä kuin aineistolähtöinenkin sisällönanalyysi. Ero aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin tulee abstrahointivaiheessa, jossa empiirinen aineisto liitetään jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin. Ensimmäisessä (1.) vaiheessa aineisto ensin pelkistetään eli redusoidaan. Aineiston pelkistämisen vaiheessa analysoitava informaatio auki kirjoitetaan ja siitä karsitaan kaikki tutkimukselle epäolennainen tieto pois esimerkiksi informaatiota tiivistämällä tai pilkkomalla aineistoa tietyntylaisiin osiin. Toisessa (2.) vaiheessa pelkistetty aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan. Tämän vaiheen aikana aineistosta ryhmitellään koodatut alkuperäisilmaukset ja ne käydään tarkasti läpi samalla etsien aineistosta samankaltaisuuksia sekä eroavuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään luokaksi, jolle annetaan sisältöä kuvaava nimi. Luokittelun avulla aineisto tiivistyy yksittäisten käsitteiden sisältyessä yleisempiin käsitteisiin. Luokitteluyksikkönä voidaan pitää esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuuksia, piirteitä tai käsityksiä. Viimeisenä (3.) vaiheena on abstrahointi, jossa tutkija muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta ja liittää ne jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi ym. 2009, 107-117.)

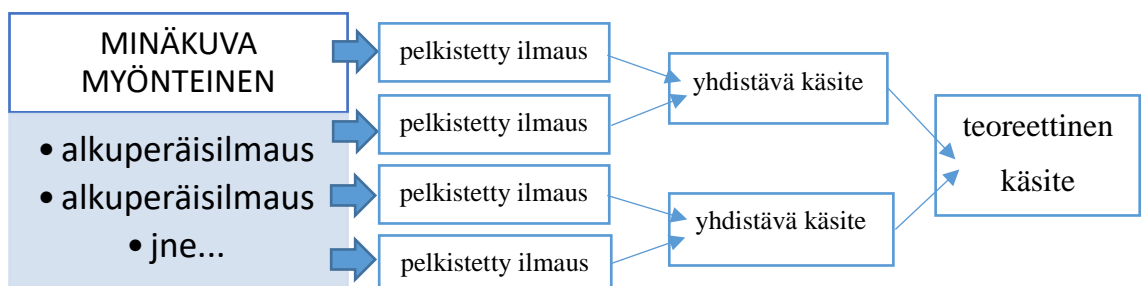
Opinnäytetyön analysoitava aineisto koostuu alku- ja loppukeskustelujen kirjallisista tallioinneista. Analysointi aloitettiin jakamalla aiemmin litteroitu aineisto kahteen osaan; tutkimuksen alussa tehtyihin 1) alkukeskusteluihin ja tutkimuksen lopussa tehtyihin 2) loppukeskusteluihin. Tämän jälkeen aineisto luettiin useampaan kertaan tarkasti läpi, samalla koodaten eri väreillä tekstistä sosioemotionaalisen kompetenssin teoriaan pohjautuvien teemojen ohjaamana 1) minäkuvaa, 2) oppijaminäkuvaa sekä 3) itsesäätely- ja tunnetaitoja kuvaavia ilmauksia. Alkuperäisilmauksista nousi selkeästi esille kahden tyyppisiä ilmauksia; myönteisiä ja kielteisiä, jotka jaoteltiin kahteen alaryhmään. Myönteiset käsitteet kuvaavat oppilaan myönteistä minäkuvaa, myönteistä käsitystä itsestä oppijana

sekä oppilailla jo olevia itsesäätely- ja tunnetaitoja. Vastaavasti kielteiset ilmaukset kielteistä minäkuva, kielteistä oppimiskäsitystä sekä hankaluutta itsesäätely- ja tunnetaidoissa. Lopuksi alkuperäisilmaukset kerättiin teemoittain ja alaryhmittäin taulukoihin. Kuviossa 7 on esitelty esimerkki analyysitaulukosta.



KUVIO 7. Esimerkki analyysitaulukosta

Analyysiä jatkettiin pelkistämällä alkuperäisilmauksia yhdistäviksi käsitteiksi (kuvio 8) lopuksi muodostaen teoreettisen käsitteen teeman taustalla olevista merkityksistä.



KUVIO 8. Esimerkki analyysitaulukon jatkosta

Analyysitaulukot on esitetty opinnäytetyössä esimerkkimuodossa, jotta toiminnassa mukana olevien oppilaiden yksityisyys pystytään takaamaan. Analyysin lopuksi jokaisesta

teemasta piirrettiin kaavio. Kaavioissa esitellään myönteiset ja kielteiset teoreettiset käsitteet sosioemotionaalisen kompetenssin teeman taustalta. Kaaviot esitellään tulosluvussa.

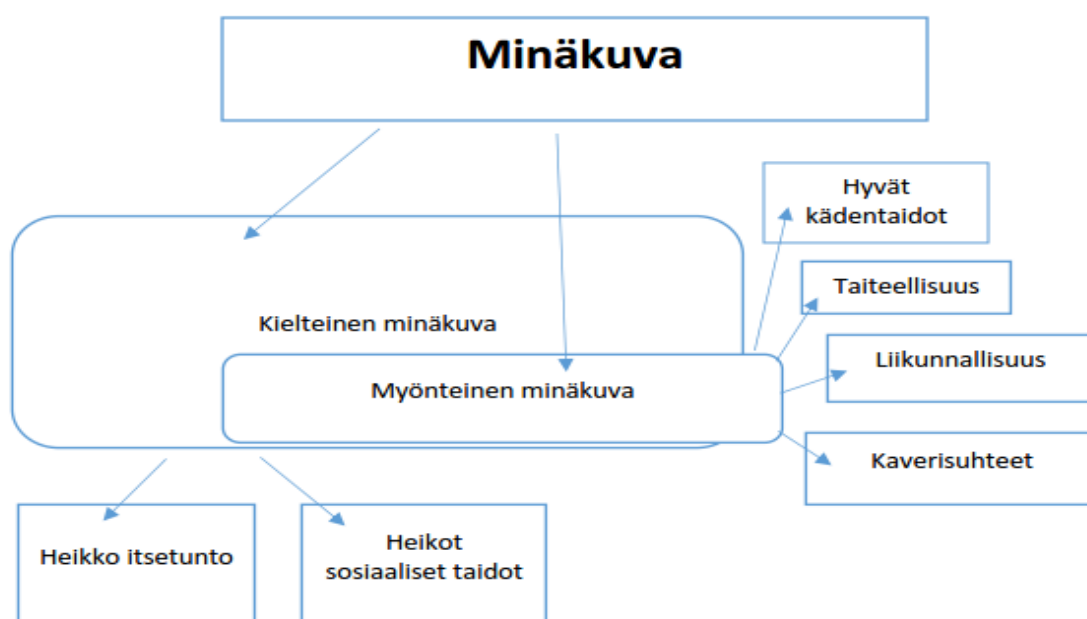
Myös havaintopäiväkirjat on litteroitu ja niistä on karsittu epäollennainen tieto pois. Litteroitu aineisto on koodattu samoin kuin keskustelujenkin aineisto eli tekstistä on etsitty sosioemotionaalisen kompetenssin teoriaan pohjautuvia ilmauksia ja koodattu nämä samoilla värikoodeilla kuin aiempi aineisto. Tämän jälkeen ilmaukset on kerätty teemoittain. Aineiston analyysia ei ole jatkettu eteenpäin pelkistämällä käsitteitä, sillä havainnoinnin rooli oli joko vahvistaa tai kumota haastattelussa esille tulleita asioita.

## 5 VAHVARI –TOIMINNAN VAIKUTUKSET SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN OSA-ALUEISIIN

Vahvari -toiminnan tavoitteena oli katkaista koulutuksellisen syrjäytymisen negatiivinen kehitysprosessi vahvistamalla positiivisen pedagogiikan keinoin oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita; minäkuva, käsitystä itsestä oppijana sekä itsesääätely- ja tunnetaitoja. Tutkimuksen alussa tehdyn alkukeskustelun avulla kartoitettiin edellä mainittujen osa-alueiden sen hetkistä tilaa, jotta toiminnan kautta mahdollisesti tuleva muutos voitaisiin todentaa. Tulokset käydään teemoittain läpi sanallisesti ja niitä selkeyttämään on keskeisistä tuloksista piirretty kaavio.

### 5.1 Minäkuva

Vahvari –toiminnassa mukana olevien oppilaiden minäkuva oli pääsääntöisesti kielteinen. Sisällönanalyysin kautta oppilaiden kielteisen minäkuvan taustalta nousi esiin heikko itsetunto sekä heikot sosiaaliset taidot. Myönteistä minäkuva ylläpitivät hyvät kaverisuhteet sekä onnistumiset taito- ja taideaineissa. Oppilaat kokivat itsessään positiivisina asioina hyvät kädentaidot, taiteellisuuden ja liikunnallisuuden. Omassa tutussa kaveriporukassa olo kuvattiin itsevarmempana ja näiden kaverien kanssa vapaa-ajan viettäminen sujui mutkattomasti. Alla olevassa kuviossa 9 on kuvattuna minäkuvan taustalla vaikuttavia tekijöitä.



KUVIO 9. Vahvari –toiminnassa mukana olevien oppilaiden minäkuva toiminnan alussa

Oppilaiden heikko itsetunto näyttäytyi vahvasti kielteisenä itsearvostuksena. He eivät hyväksyneet itseään ja heidän itsekunnioituksensa oli alhainen. Näiden lisäksi he tunsivat itsensä muita henkilöitä huonommiksi, eivätkä he olleet tyytyväisiä omaan elämäänsä. Osa kertoi inhoavansa itseään. Toiminnassa mukana olevien oppilaiden kokonaisarviot omasta itsestä olivat pääsääntöisesti kielteisiä.

Omien kykyjen ja ominaisuuksien myönteinen arvioiminen oli oppilaille vaikeaa. He kokivat oman pystyvyytensä heikkona, eivätkä he luottaneet omiin kykyihinsä ja taitoihinsa. Kuvaukset itsestä olivat täynnä negatiivisuutta ja niissä oli arvioitu suurimmaksi osaksi asioita, joissa oppilas tunsikin olevansa huono ja epäonnistunut. Omien taitojen vähättely oli oppilaiden puheessa jatkuvasti läsnä. Vastaavasti myönteisten ja hyvien ominaisuuksien sekä asioiden löytäminen itsestä oli heille hankalaa. Opettajan havaintopäiväkirjan mukaan oppilaat eivät mielellään keskustelleet itsestään. Moni kertoi, että pelkää koulussa tilanteita, joissa pitää arvioida itseään. Itsearviointia pidettiin hankalana, sillä oppilaat kokivat, ettei heillä ollut itsestään mielipiteitä.

*en tiä millanen mä oon, en ainakaa oo missään kovin hyvä*

*en mä osaa mitään hyviä asioista ittestäni sanoo... mä ainakin vaan oon niin huono... aattelen, et mun tarvii olla tyhmä ja idiootti*

Laineen (2015) mukaan heikon itsetunnon omaavat oppilaat eivät useinkaan osaa kuvailla itseään tai arvioida osaamistaan. Kyvyllä arvioida itseään sekä muita ihmisiä, on todettu olevan suuri merkitys luotaessa uusia sosiaalisia suhteita tai pitämällä yllä jo olemassa olevia suhteita. Heikon itsetunnon omaava henkilö usein ajattelee, ettei ole missään asiassa hyvä, eikä löydä itsestään hyviä asioita tai luonteenpiirteitä. Hänen ajatusmaailmassaan korostuu ajatus siitä, mitä muut ihmiset hänestä ajattelevat ja tämän seurauksena henkilö ei välttämättä uskalla elämässään tehdä niitä asioita, joista oikeasti pitää ja nauttii. Heikko itsetunto voi näkyä ulospäin monilla erilaisilla tavoilla. Toiset ovat arkoja, epävarmoja ja vetäytyviä, toisilla heikko itsetunto näyttäytyy uhoavana asenteena. (Aro ym. 2014, 12; Laine 2005, 52-53; Väestöliitto 2017.)

Oppilaat kuvasivat koulupäivän aikana saamaansa palautetta lähinnä negatiiviseksi. He kertoivat aineopettajien aina antavan vain negatiivista palautetta. Myös opettajien käytös

tulkittiin negatiiviseksi itseään kohtaan. Saatu palaute oli oppilaiden arvion mukaan negatiivisessa mielessä arvostelua. He uskoivat vahvasti siihen, etteivät opettajat voineet ajatella heistä positiivisesti. Myös niin sanottujen vieraiden oppilastoverien kommentit ja käytös tulkittiin negatiivisena arvosteluna.

*tiedän, et opet inhoo mua ja ne haluis, et mulla menee huonosti koulussa*

*mua ei oo kyllä koulussa kehuttu, aina on vaan tullu valitusta*

Yksilön näkemys itsestään ohjaa suhtautumistamme ympärillämme oleviin asioihin ja tapahtumiin, sekä siihen miten niiden keskellä toimimme. Näiden lisäksi minäkuva ohjaa havaintojemme tulkintoja, jäsentää arjen kokemuksiamme ja käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa. Koulussa oppilaat tulkitsevat hyvinkin eri tavoin opettajan puheen ja käytöksen, riippuen siitä millainen heidän oma käsitys itsestään on. Jos oppilaan käsitys itsestään on kovin kielteinen, voi hänen olla vaikeaa ottaa vastaan positiivista palautetta omasta itsestään. Ihminen ottaa helpommin vastaan sellaista informaatiota, joka tukee omaa minäkäsitystä ja helposti kieltää sellaisen palautteen, joka on ristiriidassa hänen minäkuvasa kanssa. (Aro ym. 2014, 10; Laine 2005, 20-21.)

Keskusteltaessa henkilökohtaisista tulevaisuuden näkymistä, nousi esille, ettei niitä juurikaan ollut. Tulevaisuus kuvastui suurena tuntemattomana, hieman pelottavanakin asiana. Koulussa hyvin menestyvien oppilaiden tulevaisuus nähtiin loisteliaana ja hyvänä, mutta oma tulevaisuus oli näköalaton, negatiivinen tai epärealistinen. Kielteisen minäkuvan omaava nuorella ei useinkaan ole realistisia tulevaisuuden suunnitelmia eikä kuvaa itsestään tulevaisuudessa. Myönteisen minäkuvan omaava henkilö, tietää mitä haluaa elämältään ja hän osaa ottaa vastuun omasta toiminnastaan ja tavoitteistaan. (Aro ym. 2014, 11-12; Laine 2005, 57.)

*en tiedä mitä haluan tulevaisuudelta, ei mulla oo mitään suunnitelmia tulevaisuudesta... elän varmaan vaan sossun rahoilla*

*ei mulla oo mitään suunnitelmii tulevaisuudesta... en mä osaa nähdä sinne, on vaikeeta miettii mitä siellä olis. Ei musta tule mitään, on ihan toivoton olo*

*mulla on hyvä auto ja sit mä saan lottovoiton... mun ei tarvitse sitten olla mistään huolissaan*

Toiminnassa mukana olevilla oppilailla esiintyi vaikeutta sosiaalisissa taidoissa, erityisesti kommunikoinnin ja assertiivisuuden osa-alueilla. Kommunikointi sosiaalisissa- ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa koettiin erityisen haastavana. Poikkeuksena tilanteet, joissa oli läsnä vain muutamia läheisiä ystäviä. Muuten keskustelu muiden kanssa tuotti hankaluuksia ja se koettiin kovin haastavana. Oppilaat kertoivat, etteivät he tienneet mitä ja miten asiat pitäisi kertoa. He kokivat itsensä huonoina keskustelijoina verrattuna muihin oppilaisiin. Assertiivisien taitojen hallinta näillä oppilailla oli haastavaa. Omien mielipiteiden ilmaisu ei oppilailta onnistunut. Vielä hankalampaa oli omien tarpeiden esille tuominen. Osa oppilaista toi omat mielipiteensä ja tarpeensa esille negatiivisissa tilanteissa, joissa he olivat kiihtyneitä ja itsehillintätaidot olivat pettäneet. Tällöin osa oppilaista koki, että pystyy epäasiallisen kommunikoinnin avulla tuomaan oman näkemyksensä esille.

*olis hienoo ku uskaltais puhua ja sanoo mielipitees ääneen opelle ja luokassa... mut mä oon se joka ei uskalla eikä sano*

*ne ketkä on hyviä, uskaltaa keskustella ja puhua tunneilla... niillä on kavereita ja kaikkee*

*sit ku mulla menee hermo, ni voin laukoo mielipiteeni ihan millai vaan suustani*

Opettajan havaintopäiväkirjoista käy esille, että oppilaat olivat helposti toistensa viettävissä. Omaa mielipidettä ei uskallettu kertoa tai sellaista ei useinkaan ollut. Oppilaiden kyky kieltäytyä esimerkiksi epäasiallisesta ja muita häiritsevästä toiminnasta koulupäivien aikana oli vähäistä.

*mä lähden muiden tyhmiin juttuihin helposti mukaan... me ollaan kaikki vähä sellasii*

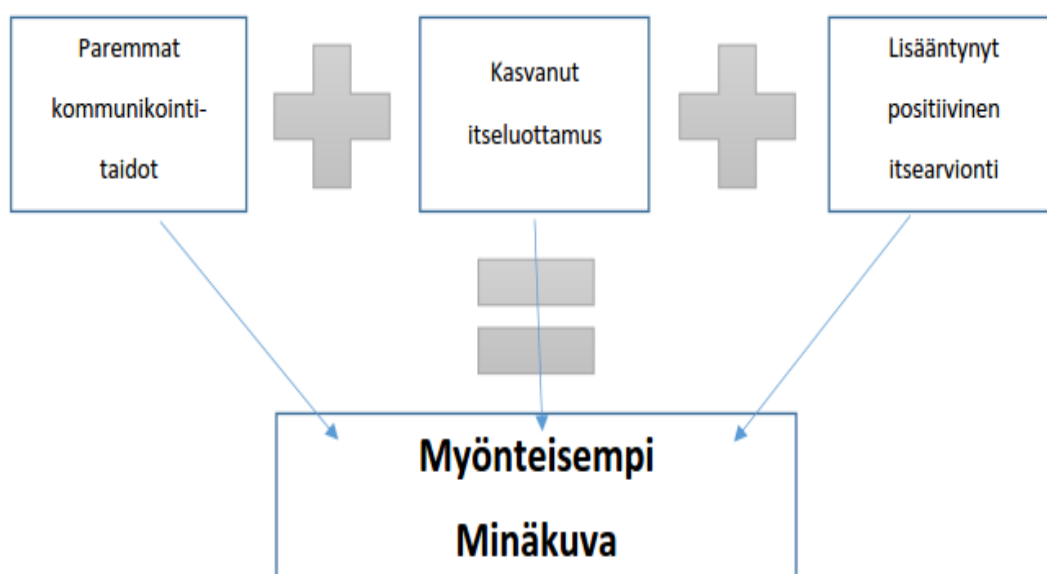
*kavereitten kanssa yleensä kohelletaan tunneilla... kaikki vaan tekee niin*



Poikkeuksen (2011) mukaan sosiaalisia taitoja, jotka ovat keskeisiä sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa, ovat taito kommunikoida muiden kanssa, kuunteleminen ja toisiin reagoiminen, aloitteellisuus, jakaminen, auttaminen sekä yhteistyö muiden kanssa. Tämän lisäksi tärkeänä taitona Poikkeus pitää assertiivisuutta eli tietynlaista jämäkkyyttä. Taitoa, jonka avulla osaamme ilmaista omia mielipiteitämme, halujamme ja tarpeitamme sekä pitää huolta omista rajoistamme. Ilman assertiivisia taitoja henkilö ajautuu helposti muiden vietäväksi.

### Minäkuva toiminnan päättyessä

Lukuvuoden päättyessä oli oppilaiden itsetunnossa ja sosiaalisissa taidoissa tapahtunut jonkin verran edistymistä myönteisempään suuntaan. Kuviosta 10 nähdään myönteisemmän minäkuvan muodostumiseen vaikuttaneet tekijät.



KUVIO 10. Itsetunnon ja sosiaalisten taitojen edistyminen

Oppilaat kokivat edistystä erityisesti kommunikointitaidoissa. He kokivat, että keskusteleminen tunneilla tai muissa koulupäivän tilanteissa ei ollut enää niin vaikeaa kuin tutkimuksen alussa. Oppilaat uskalsivat paremmin keskustella esimerkiksi tunnin jälkeen omaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista aineopettajien kanssa. Lisäksi oppilaiden itseluottamus oli lisääntynyt. Tämä havainto näkyi myös opettajan havaintopäiväkirjamerkinnöistä. Oppilaat uskaltautuivat rohkeammin hoitamaan omia asioitaan koulupäivien aikana ja vapaa-ajan toiminnoissa. Vahvari –toiminnan kautta myös itsensä positiivinen

arvioiminen oli oppilaille lopuksi helpompaa ja he löysivät itsestään enemmän positiivisia piirteitä kuin tutkimuksen alussa. Opettajan havaintopäiväkirjan mukaan oppilaiden oli aluksi vaikeaa ottaa positiivista palautetta vastaan. Positiivisen palautteen katsottiin olevan opettajan ilkeilyä. Melko nopeasti tilanne kuitenkin normalisoitui ja positiivisesta palautteesta tuli osa oppilaan itsetunnon vahvistajaa.

*mä oon enemmän uskaltanut puhuu muille, tunnilla ja muuteskin... oon sil-lai niinku varmempi...*

*mä menin keväällä jopa isos –koulutukseen (SRK)... en olis kyllä menny, jos en olis saanu Vahvarista itseluottamusta*

*tän aikana mä oon oppinu huomaamaan, et mussa on aika paljon hyviä jutu-  
tuja*

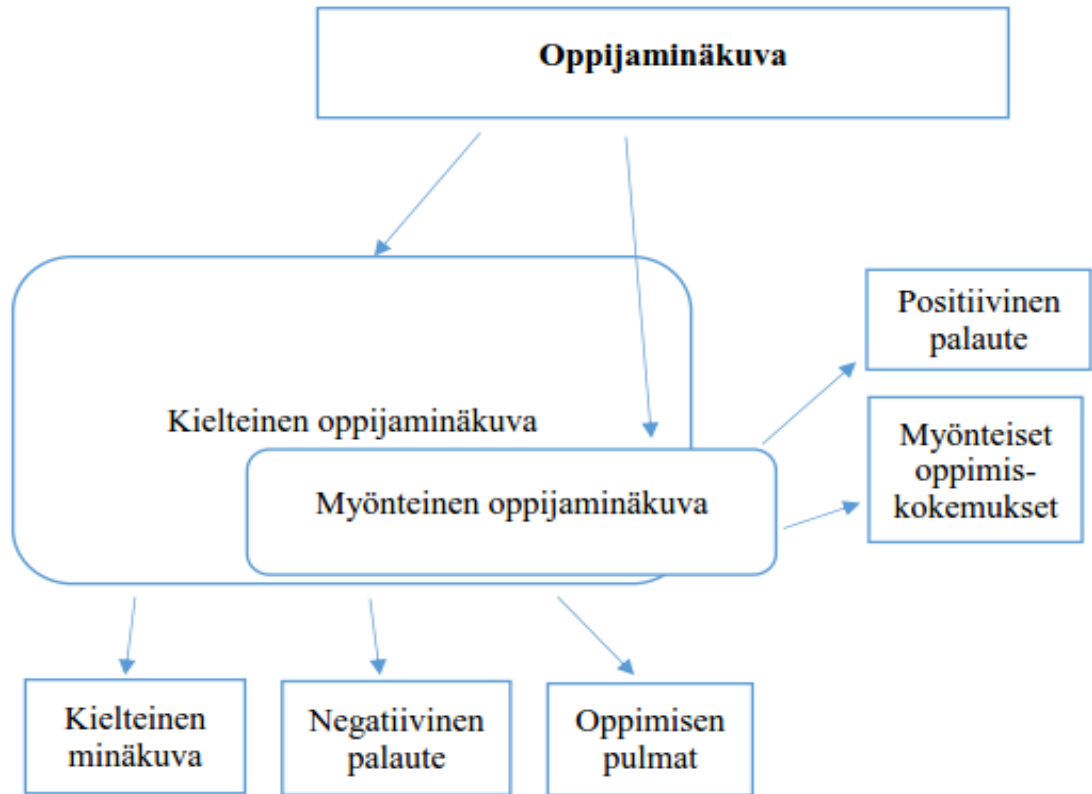
*en mä oo tottunu, et mua kehutaan... on kyllä kiva kun joku kehuu ja löytää  
musta hyviä puolia ja asioita*

Sosiaaliset taidot ovat osa-alueena laaja pitäen sisällään monenlaisia yksittäisiä taitoja. Yleistäen voidaan sanoa sosiaalisten taitojen olevan käyttäytymisen muotoja, joita henkilö tarvitsee menestyäkseen sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa. Keskeistä on myös se miten henkilö konkreettisesti toimii erilaisissa ja vaihtelevissa sosiaalisissa tilanteissa. Yksilö, joka omaa hyvät sosiaaliset taidot, pystyy käyttäytymisellään saamaan positiivisia tuloksia ja vastaavasti välttämään sellaista käyttäytymistä, joka tuottaa negatiivisia seuraamuksia. (Kauppila 2006;125-126 ; Laine 2005, 115; Poikkeus 1995, 126; Salmivalli 2005, 86).

## **5.2 Oppijaminäkuva**

Oppilaiden käsitys itsestään oppijana oli kielteinen ja he kokivat itsensä huonosti menestyviksi opinnoissa. Kielteisen oppijaminäkuvan taustalla oleviksi syiksi nousi tutkimustulosten mukaan kielteinen kokonaisminäkuva, koulunkäynnistä saatu negatiivinen pa-

laute ja erilaiset oppimisen pulmat. Oppijaminäkuva vahvistavia tekijöitä olivat toisinaan koettu positiivinen palaute ja tämän kautta muodostuneet myönteiset oppimiskokemukset. Kuviossa 11 on kuvattuna oppijaminäkuvan taustalta nousevat tekijät.



KUVIO 11. Vahvari –toiminnassa mukana olevien oppilaiden oppijaminäkuva toiminnan alussa

Kielteinen kokonaisminäkuva nousi vahvasti esille kielteisen oppijaminäkuvan taustalta ja sen koettiin vaikuttavan myös kokemukseen itsestä oppijana. Oppilailla oli erittäin vahvasti juurtunut käsitys itsestään epäonnistuneena koululaisena. Toiminnan alussa yksikään oppilas ei kuvannut itseään positiivisilla ilmauksilla. Muutama kertoi varovaisesti pärjäävänsä taito –ja taideaineissa, mutta samalla heidän puheissaan korostui epäusko itseään ja omaa osaamistaan kohtaan. Oma osaaminen nähtiin vahvasti opettajan ansiona, eikä omana vahvuutena. Vahvari –toiminnan kautta oppilaiden usko omaan osaamiseen vahvistui ja osaaminen tunnustettiin itsestä johtuvaksi, eikä opettajan ansioksi. Burns (1982, 227) on todennut vahvan oppijaminäkuvan omaavien oppilaiden käyttävän osaamisensa syyselityksinä omia kykyjään, kun taas heikon oppijaminäkuvan omaavat oppilaat uskovat osaamisensa johtuvan ulkoisista tekijöistä.

Negatiivinen palaute ja huonot arvosanat olivat osa jokapäiväistä koulun arkea. Negatiivinen palaute koski usein oppilaan yleistä olemista tunnilla, eikä se tutkimuksessa mukana olevien oppilaiden mielestä ollut johdonmukaista. Heidän mukaansa erilaisilta oppilailta sallittiin erilaisia asioita. Opinnäytetyössä mukana olevien oppilaiden mielestä hyvät oppilaat saivat passiivisuudesta tai liiallisesta meluamisesta tunnilla vain suullisen huomautuksen, kun taas heille tällaisesta tuli Wilmaan merkintä ja sanallinen selostus tapahtuneesta. Myös myöhästymisistä oppilaat kokivat saavansa erityisen negatiivista palautetta, välillä palaute oli koettu jopa nöyryyttävänä.

*täällä (koulussa) aina vaan valitetaan kaikesta... vaikka omasta mielestä olis joskus tehny jotain hyvin, ni ei varmana saa mitään hyvää palautetta siitä... aina vaan katotaan kaikkea huonoa, ja sitä mis oot ihan surkee*

*koulussa tulee enemmän negatiivista palautetta, ei kyllä koskaan tuu hyvää palautetta... hyvät oppilaat saa Wilmaan aina niitä positiivisia merkkejä ja niitä kehutaan tunneillakin*

Negatiivisesta palautteesta oli muodostunut osa oppilaiden normaalia kouluarkea. Koulun tuleminen oli vastenmielistä ja välillä se koettiin jopa pelottavanakin. He eivät vapaaehtoisesti viittaneet tunneilla, mutta oppilaat kertoivat, että toisinaan opettajat kysyivät vastauksia ilman viittaamistakin. Tämä aiheutti oppilaissa pelkoa ja jännittämistä, sillä he pelkäsivät muiden oppilastoverien kommentoivan negatiivisesti heidän vastauksiaan. Samalla osa toiminnassa mukana olevista kertoi, että itsekin usein kommentoi muiden vastauksia asiattomasti. Näin he kertoivat saavansa olla opettajalta rauhassa loppu-tunnin, eikä heidän tarvinnut jännittää omaa vastausvuoroaan.

*mulla on niin paljon huonoja koulukokemuksia... jos joudun vastaa tunnilla, ni se on ihan karseeta...jännittää ja pelottaa ja joku varmasti ivaa jotain tai sit nauraa*

Oppilaat kokivat, etteivät tienneet oppitunneilla kysyttäviin asioihin vastauksia tai he eivät uskoneet riittävästi omiin taitoihinsa. Heidän käsityksensä omasta minäpystyvyydestä

oli matalalla tasolla eli usko omiin kykyihin koulussa oli heikkoa. Heikko minäpystyvyys aiheutti oppilaille jo etukäteen ajatuksen siitä, että hän varmasti epäonnistuu kyseessä olevassa tehtävässä tai suorituksessa. Myös motivaation koettiin olevan alhainen. Opettajan havaintopäiväkirjojen mukaan oppilaiden heikko motivaatio näkyi yrittämisen puutteena ja ajatuksena siitä, ettei opittavalla asialla ollut merkitystä oppilaan elämässä.

*mulla on motivaation puute ja oon ihan surkee oppilas... opet ei neuvo ja ne vaan sanoo, et sun pitää yrittää, tää on viime tunnilla opeteltu... minkä sille sit voi, jos ei vaan oo oppinu sitä juttua*

*ei mulla oo motii mitään koulua käydä, mitä mä muka jollai matikan ihmejuutuilla teen*

Heikon minäpystyvyyden on todettu voivan johtaa oppimistilanteissa oppimista heikentävään toimintaan ja alisuoriutumiseen. Heikon minäpystyvyyden omaava oppilas usein uskoo jo etukäteen epäonnistuvansa ja tästä syystä esimerkiksi välttelee oppitunneilla tehtäviä tai luovuttaa heti kohdatessaan ensimmäisen hankaluuden. Oppilas usein aliarvioi vahvasti omat kykynsä, eikä tästä syystä saa kaikkia taitojaan käyttöönsä. Usein heikon minäpystyvyyden omaavan oppilaan on vaikeaa päästä tehtävien alkuun ja vaikeaa pitää motivaatiota yllä tehtävän loppuun saattamiseksi. (Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen 2014, 18-22)

Kokeiden arvosanat olivat ikäluokan mediaaniarvojen alapuolella ja sanallisesti saatu palaute negatiivissävytteistä. Negatiivista palautetta oppilaat kertoivat saavansa myös tekemättömistä tai huonosti tehdyistä kotitehtävistä sekä heikosta tuntityöskentelystä. Välillä negatiivinen palaute oli mennyt henkilökohtaiselle tasolle esimerkiksi arvostelemalla oppilaan perhettä siitä, ettei huoltajat saa lähetettyä oppilasta ajoissa kouluun tai oppilaan kotitehtävät olivat toistuvasti tekemättä tai huonosti tehtynä. Monet kertoivat, että olivat omasta mielestään jääneet opettajien silmätikuiksi, eikä heidän koulunkäynnin vaikeuksien taakse osattu katsoa.

*täällä aina vaan valitetaan ihan kaikesta ja katotaan kaikkee huonoo... vaikka omasta mielestä joskus tekis jotain hyvin, ni ei varmaan saa mitään hyvää palautetta... koskaan en saa edes Wilmaan positiivista merkkiä*

*opettajat on sellasii, et ne kattoo aina niitä vanhoja juttuja, eikä sit koskaan anna uutta mahdollisuutta... jos sä joskus oot tehny jotain, ni sellanen sit oot niitte mielest... ja jos joskus sattuu saamaan ihan hyvän numeron kokeesta, ni väitetään, et oon luntannu*

Erilaiset oppimisen pulmat tulivat vahvasti esiin tutkimustuloksista. Oppilaat eivät osanneet nimetä tiettyä vaikeutta oppimisen taustalta, vaan he yleisesti kertoivat koulun käynnin olevan vaikeaa ja uusien asioiden oppimisen olevan hankalaa sekä työlästä. He kertoivat, etteivät pysyneet opettajien opetustahdissa mukana, vaan olisivat kaivanneet enemmän aikaa asioiden oivaltamiseen ja oppimiseen. Moni kaipasi myös asioiden yksinkertaistamista ja sitä, että uudet asiat selitettäisiin selkokielellä käyttämättä aineen omaa termistöä. Osa kertoi, ettei levottoman käytöksen ja keskittymättömyyden vuoksi pystynyt muistamaan mitä tunneilla oli opetettu. Oppilaat kertoivat tuntevansa toivotonmuutta ja huonouden tunnetta, huomattaessaan, että muut oppilaat suoriutuivat esimerkiksi tuntitehtävistä huomattavasti heitä nopeammin.

*koulu on niin vaikeeta... liian laajoja tehtäviä, en mä tajuu niitä... ja kokeet on kamalia, monta koetta viikossa... ja ne on niin pitkiä, eiks niistä vois karsia vähän asioita pois... en edes ymmärrä aina niitä kysymyksiä*

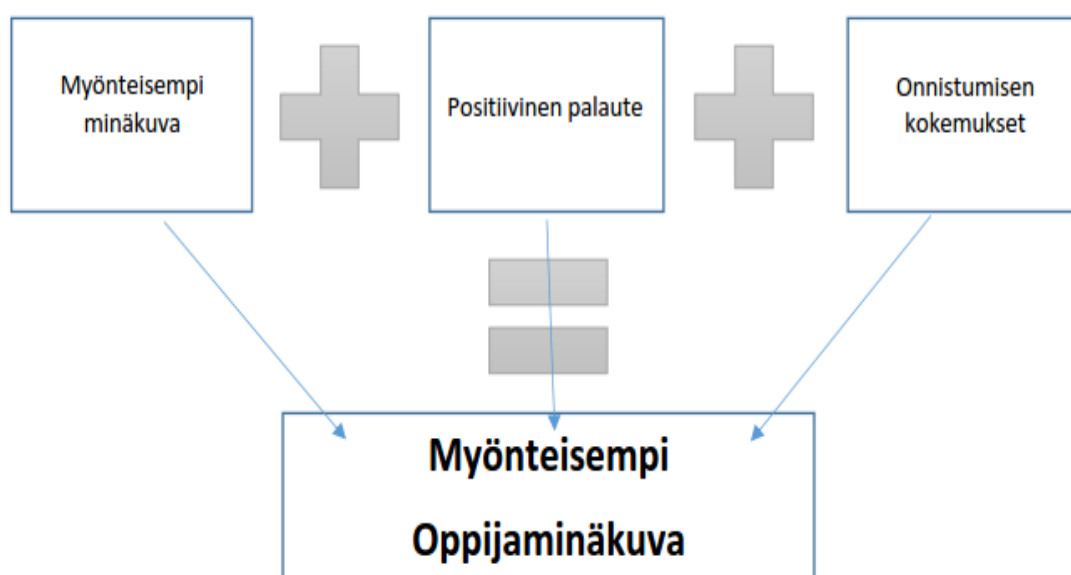
*ei siellä (koulussa) voi pysyä perässä, mä ainakin oon niin tyhmä, etten pysty siihen... mä oon ihan tippunu kaikesta, äikästä ja matikasta ja muis-takin, iha kärryiltä*

Oppimisen pulmien on todettu väistämättä johtavan tilanteisiin, joissa oppilas havaitsee ja ymmärtää koulussa oppivansa uusia asioita hitaammin ja työläämmin kuin muut oppilastoverit. Oppimisen ongelmat saattavat johtaa kielteiseen minäkäsitykseen tai taipumukseen ajatella, että vaikeudet oppimisessa ovat pysyviä, eikä niihin voi itse vaikuttaa.

Vahvan ja positiivisen oppijaminäkuvan on todettu vahvistavan ja ylläpitävän itsetuntoa. Vahvalla itsetunnolla taas on havaittu olevan yhteys henkilökohtaisten vahvuuksien tiedostamiseen sekä yritteliäisyyden ja korkean motivaation kautta oppimissuoritusten parantumiseen. (Aro ym. 2014, 21; Heikkinen & Rintanen 2012, 13-16.)

### **Oppijaminäkuva toiminnan päättyessä**

Lukuvuoden päättyessä oppimisminäkuva oli myönteisempi kuin toiminnan alussa. Positiivinen palaute, kannustaminen ja koulupäivien aikana saadut myönteiset oppimiskokemukset muovasivat oppilaiden käsityksiä itsestään oppijana myönteisempään suuntaan. Näiden lisäksi myönteisemmällä kokonaisminäkuvalle todettiin olevan vaikutusta positiivisempaan oppijaminäkuvaan. Kuviossa 12 on kuvattu myönteisemmän oppijaminäkuvan kehittymiseen vaikuttavat tekijät.



KUVIO 12. Myönteisemmän oppijaminäkuvan kehittyminen

Oppijaminäkuva oli sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista alue, jonka myönteiseen vahvistamiseen Vahvari -toiminalla pystyttiin vaikuttamaan eniten. Jokaisen oppilaan käsitykset itsestään oppijana oli selkeästi myönteisemmät kuin toiminnan alkaessa. Oppilaat peilasivat vahvasti todistusnumeroiden kautta itseään oppijana. Parantuneet koenumerot antoivat oppilaille varmuutta opiskeluun ja motivaatiota yrittää eteenpäin, sillä he kertoivat koenumeroitten ennustavan todistuksen numeroita. Myös oppimisen pulmat

jäivät selkeästi oppilaiden puheissa taka-alalle Vahvari -opetuksen aikana. Oikeanlaisen tuen ja myönteisten oppimiskokemusten kautta usko omaan osaamiseen kasvoi, eikä oppiminen tuntunut enää niin vaikealta. Opettajan pitämän havaintopäiväkirjan mukaan oppilaiden halveksuva puhe itseään kohtaan vähentyi selkeästi toiminnan loppua kohden. Aluksi oppilaat väheksyivät taitojaan päivittäin, eivätkä osanneet kertoa osaamisestaan myönteisillä sanoilla.

*tän vuoden aikana musta on tuntunu, et koulu on ihan ok paikka... mä uskon, et mun numerot nousee, oon saanu kokeista parempia nueroita ku ennen... mä oikeastaan oon aika tyytyväinen itteeni koulussa*

*kyllä musta tuntuu, et osaan paremmin... mä oon saanu parempia numeroita kokeista eli oon parempi koulussa, enkä niin tyhmä ku ennen*

*kyl mä oon selkeesti enemmän panostanu kouluun, ollu sillai motii enemmän ku oon huomannu, et osaan ja oon saanu hyvää palautettakin*

Positiivinen palaute koulun arjessa koettiin erityisen kantavana ja tärkeänä asiana. Oppilaiden mukaan Vahvarissa saatu palaute oli oikean aikaista ja sitä annettiin heille merkityksellisistä asioista. Tärkeänä koettiin, että palautteen sai henkilökohtaisesti kasvokkain. Lisäksi oppilaat kertoivat, opettajan antama palaute oli aitoja ja yksilöityä jokaiselle henkilökohtaisesti. Havaintopäiväkirjoista käy esille, positiivisella palautteella oli suuri merkitys myös oppilaan mielialaan. Moni oppilaista tuli Vahvarin oppitunnille usein kiukuisena tai alakuloisena. Tunnin lopuksi pidetyissä keskusteluissa oppilaat itsekin alkoivat huomaamaan positiivisen palautteen vaikutuksen omaan mielialaan.

*ja mä oon osannu siellä ja ope on kannustanu mua siellä kaikissa jutuissa... siellä ope aina kerto, et hyvin meni, eikä se sanonu sitä iha mist vaa tai sillai, et kaikkii kehuttii samoist jutuist*

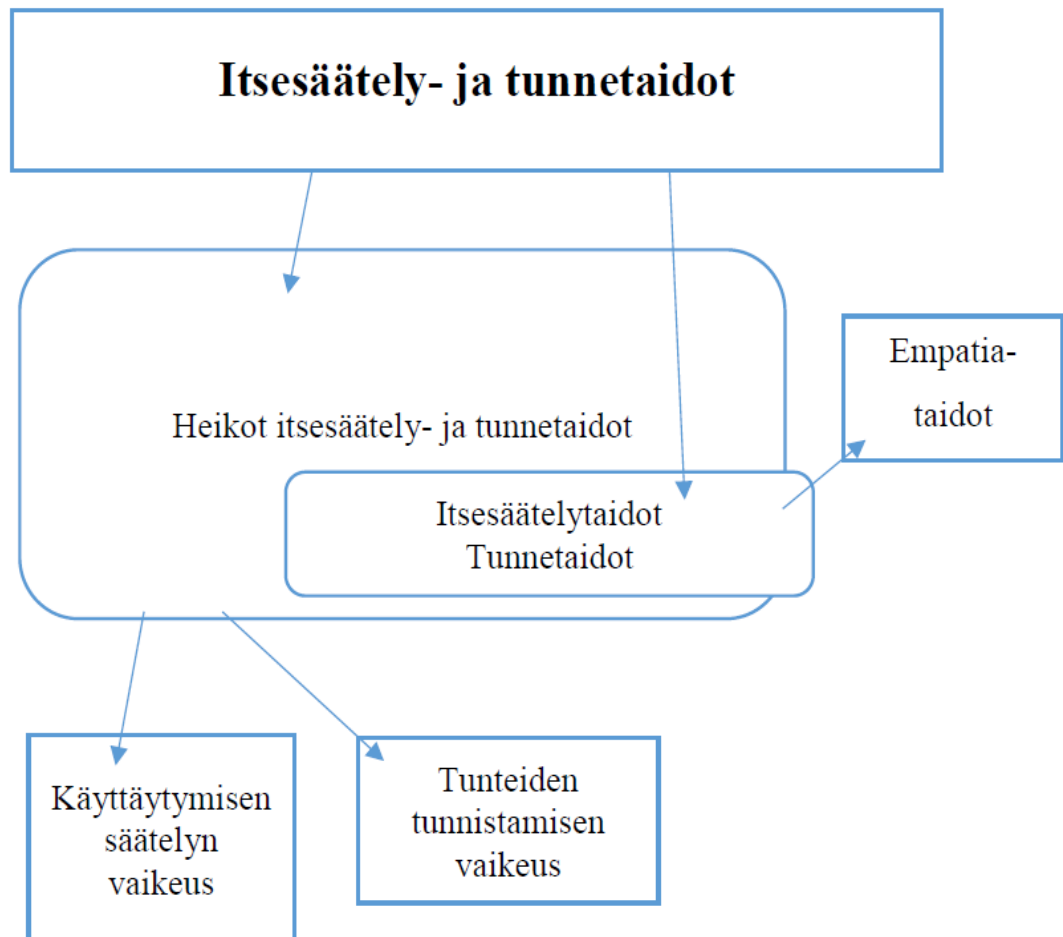


*Vahvarissa opettaja on kannustanu mua yrittämään... ja se on kehunu mua ja kertonu aina, et mikä meni sillai hyvin... ja se on kanssa sanonu, et mä osaan kyllä... mulle on tullu sellanen olo, et ihan oikeesti mä oon ihan hyväkin ja siitä tulee kyllä hyvälle tuulelle*

Opettajan palautteen on todettu vahvistavan oppilaan myönteistä minäkuva ja sen kautta myös oppijaminäkuva, mikäli palaute on ollut henkilökohtaisesti huomioivaa, yksilöityä sekä kannustavaa. Hyvän palautteen tulisi rohkaista oppilasta ja tukea hänen motivaatioaan sekä vahvistaa hänen itsetuntoaan. Palautteen pitäisi olla puolueetonta ja uskottavaa, sillä palautetta pidetään helposti epäaitona, jos sitä esimerkiksi annetaan liian paljon tai liian yleisellä tasolla. Palautetta tulisi antaa lopputuloksen lisäksi myös oppimisprosessista ja ponnistelusta oppimisen eteen, sillä tämän on todettu kasvattavan oppilaan sitkeyttä ja motivaatiota. (Aro ym. 2014, 17-18; Heikkinen & Rintanen 2012, 15.)

### **5.3 Itsesäätely- ja tunnetaidot**

Toiminnassa mukana olevien oppilaiden itsesäätely- ja tunnetaitojen hallinnassa esiintyi vaikeuksia. Sisällönanalyysin kautta nousi esiin, että näiden hankaluuksien taustalla oli oppilaiden käyttäytymisen säätelyn ja tunteiden tunnistamisen vaikeutta. Oppilaiden itsesäätelyn ja tunteiden hallinnan vaikeudet näkyivät koulun arjessa kahdella eri tavalla. Suurin osa oppilaista käyttäytyi haastavissa tilanteissa aggressiivisesti ja hyökkäävästi. He kertoivat, että tällaisissa tilanteissa he tunsivat vain valtavaa vihaa ja raivoa. Loput oppilaista vetäytyivät vaikeiden tilanteiden edessä ja käyttäytyminen näkyi tällöin ulospäin arkuutena ja pelokkuutena. Nämä oppilaat kertoivat, että he eivät uskaltaneet ilmaista tilanteissa tunteitaan. Itsesäätelyä tuki empatia taidot. Empatia kohdistui oppilaan omiin huoltajiin, sillä he kertoivat, etteivät he halunneet aiheuttaa huolta tai murhetta omille vanhemmilleen käyttäytymällä epäasiallisesti koulupäivien aikana. Seuraavassa kuviossa 13 on esitelty itsesäätely- ja tunnetaitojen taustalla vaikuttavat tekijät.



KUVIO 13. Vahvari –toiminnassa mukana olevien oppilaiden itsesäätely- ja tunnetaidot toiminnan alussa

Käyttäytymisen säätelyn vaikeus näkyi suurimmalla osalla oppilaista impulsiivisuutena ja erilaisina aggressioina. Osalla aggressiivinen käytös näkyi esimerkiksi tavaroiden tai ovien paiskomisena, kun taas osa purki aggressionsa verbaalisesti, esimerkiksi huutamalla tai haukkumalla vihan kohdetta raivokkaasti. Yleisesti tilanteet, joissa käyttäytymistä oli vaikeaa säädellä, liittyivät kanssakäymiseen opettajien kanssa. Oppilaat kertoivat, että he ärsyntyvät helposti aineopettajien auktoriteetista ja käskevästä äänensävyestä. Oppilaiden oli vaikeaa hyväksyä, että joku määrittä tiukasti, miten heidän tulisi toimia. Heillä oli myös vaikeutta nähdä tilanteen syy-seuraus suhteita, sekä oman käyttäytymisen vaikutusta opettajan reagoititapaan. Vahvarin opettajan havaintopäiväkirjan mukaan oppilaiden kanssa käytiin toistuvasti keskusteluja siitä, miten tilanteet oppitunneilla eskaloituivat aggressioiksi. Myös oppilaan kokemukset siitä, etteivät he osanneet tunteilla opettettavia asioista saivat heidät usein raivostumaan.

*sit ku mulla menee hermo, ni voin laukoo iha mitä vaan suustani... ei tip-  
paakaa siinä kohtaa tee kipeetä... tai sit mä paiskon tavaroita, tuolei tai  
vaiks ovii... tai lyön nyrkillä seinää tai ovee*

*tunnen vaa vihaa ja raivoo... mä huudan ja sanon kaikkee ylimielist opet-  
tajil... mä rageen kyllä nopeesti ja sit vaan alan aukoo päätäni... ja ne vaan  
jankuttaa, et pitäis osata vastata*

Käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn vaikeus näkyi muutamalla oppilaalla vetäytymisenä hankalissa ja vaikeissa tilanteissa. Samat kokemukset ja tilanteet, jotka saivat toiset oppilaat käyttäytymään uhmakkaasti ja aggressiivisesti, saivat nämä oppilaat vetäytymään hiljaisuuteen ja näkymättömyyteen. He kertoivat tällaisten tilanteden olevan lähes päivittäisiä koulussa ja tällöin olo tuntui pelokkaalta ja epämiellyttävältä.

*en mä käyttäydy koulussa huonosti, mä vaan oon hiljaa ja yritän olla huo-  
maamaton... kyllä mun tekis mieli sanoa mielipiteeni, mut en mä uskalla...  
silloin on vaan sellanen niinkun ahdistava ja pelottava olo ja haluis päästä  
vaan pois*

Aron (2011) mukaan itsesäätelyn pulmat ilmenevät usein käyttäytymisen alisäätelynä, jolloin henkilö reagoi tilanteisiin impulsiivisesti, aggressiivisesti sekä uhmakkaasti. Tällöin voidaan puhua myös ulospäin suuntautuneesta käyttäytymisen vaikeudesta. Usein aggressiivisuuden taustalta löytyy pettymyksen, häpeän tai vihan tunteiden säätelyn vaikeutta. Käyttäytymisen säätelyn vaikeus voi näkyä myös käyttäytymisen ylisäätelynä, jolloin henkilön käytös on hyvin sisäänpäin kääntynyttä. Ulkopuolisille käyttäytyminen näyttää tuolloin estyneisyytenä ja vetäytyvänä käytöksenä, arkuutena tai pelokkuutena. Ylisäätelyn taustalta löytyy pettymyksen, häpeän ja vihan tunteiden lisäksi usein myös vaikeus hallita pelon tunteita. (Aro ym. 2011, 107-115.)

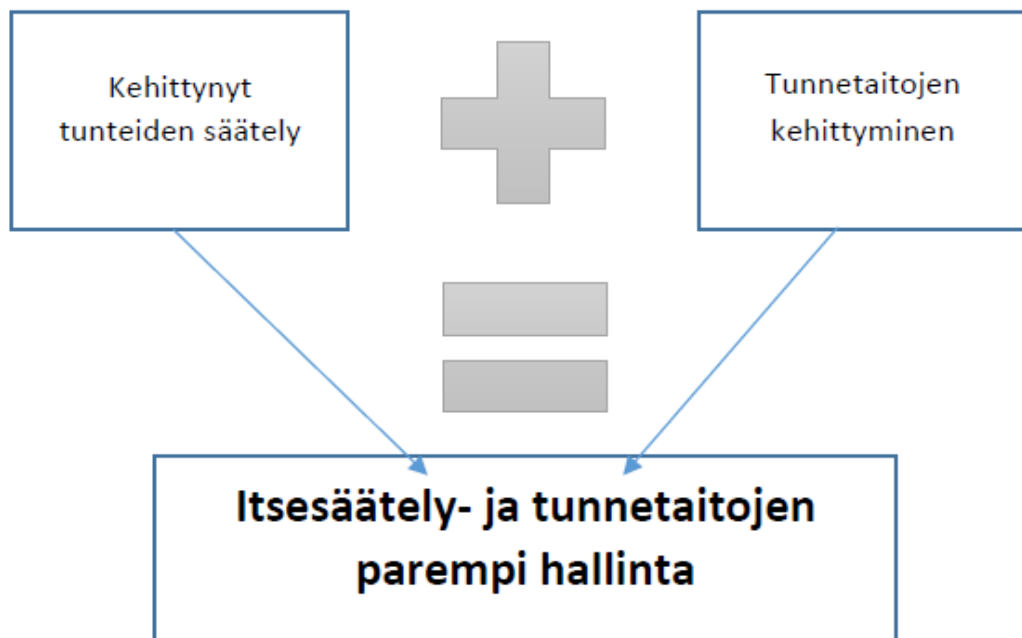
Omien tunteiden tunnistaminen ja niiden käsittely olivat kaikille oppilaille hankalaa ja tämä johti yleisesti siihen, ettei oppilaat osanneet tarkemmin selittää miksi he olivat esimerkiksi poistuneet luokasta paiskaten oven raivokkaasti kiinni perässään. Syy omaan käyttäytymiseen nähtiin luokassa olevan opettajan aiheuttamaksi ja oma olo tuolloin vihaiseksi. Tuloksista nousi esille, että oppilaat tunnistivat toiminnan aluksi vain perustun-

teita, esimerkiksi vihan, pelon ja ilon tunteet, mutta eivät näiden taustalla vaikuttavia toissijaisia tunteita. Oppilaat eivät myöskään osanneet yhdistää omaa tunnetilaansa kehon reaktioihin.

Saarnin (1999) mukaan tunnetaitojen hallinnassa on tärkeää osata tunnistaa ja olla tietoinen omista tunteistaan ja tunnetiloistaan. Myös tunteiden tunnistaminen tiettyssä tapahtumassa auttaa henkilöä antamaan erilaisia merkityksiä tunteilleen. Kun emotionaalisuus kehittyy, myös tietoisuus omista tuntemuksista kasvaa. Tiedostamalla omat tunnekokemuksensa paremmin, yksilöllä on myös paremmat mahdollisuudet ratkaista vuorovaikutustilanteisiin liittyviä haasteita paremmin. (Saarni 1999, 79-80.)

### **Itsesäätely- ja tunnetaidot toiminnan päättyessä**

Toiminnan päättyessä oli oppilaiden tunteidensäätely- ja tunnetaidoissa tapahtunut kehittymistä. Kuviossa 14 on kuvattuna itsesäätely- ja tunnetaitojen parempaan hallintaan vaikuttaneet tekijät. Taitojen kehittyminen näkyi koulun arjessa rauhallisempänä käytöksenä, mutta myös niin sanottujen vetäytyvien oppilaiden kohdalla rohkeutena kohdata paremmin hankalia tilanteita.



KUVIO 14. Itsesäätely- ja tunnetaitojen kehittyminen

Omien tunteiden tunnistaminen ja niiden hyväksyminen oli auttanut oppilaita säätelemään omaa käyttäytymistään tilanteeseen sopivammaksi. Oppilaat kertoivat, että Vahvarin kautta he olivat oppineet tunnistamaan uudenlaisia tunteita sekä heidän tietoisuutensa erilaisista tunnetiloista oli lisääntynyt. Säännöllinen tunteiden tunnistamisen ja tunteiden säätelyn harjoittelu oli koettu mielekkäänä ja hyödyllisenä taitona. Oppilaat olivat luvun vuoden aikana oppineet konkreettisia keinoja, joilla pystyivät hankalissa tilanteissa paremmin säätelemään tunteitaan ja tämän kautta myös käyttäytymistään tilanteeseen sopivammaksi. Opettajan havaintopäiväkirjojen perusteella häiriökäyttäytyminen aineopettajien tunneilla väheni. Tämä havainto perustui oppilaiden omiin kertomuksiin sekä Vahvarin opettajan keskusteluihin aineopettajien kanssa.

*vaikka onhan täällä ollut kaikkee hankalutta, mut ei nii paljoo ko ennen, enkä kyllä itte oo käyttäytyny nii huonosti ku ennen... kai se sit on sitä itsehillintää, niinku me tunnilla (Vahvarissa) ollaan puhuttu*

*ne on ollu hyviä, ku ollaan harjoteltu niitä keinoja millai saa ittensä rauhoitettu, jos huomaa et alkaa ärsyttämään*

Tunnetaitoihin ja käyttäytymisen säätelyyn vaikuttavia taitoja ovat Aron (2011) mukaan oman tunnekokemuksen ymmärtäminen ja sen hyväksyminen. Sosiaalisesti hyväksytyn käyttäytymisen taustalla on onnistunut tunteiden säätely ja sekä niiden onnistunut ilmaiseminen. Onnistunut tunteiden säätely johtaa siis useimmiten myös onnistuneeseen käyttäytymisen säätelyyn. (Aron 2011, Kokkonen 2017, 21-22; Poikkeus 2011, 95.)

Myönteinen ajattelu ja omien vahvuuksien tunnistaminen auttoivat oppilaita ymmärtämään sekä tunnistamaan omia tunteitaan, ja tämän kautta hallitsemaan itsesäätelyä sekä tunteiden hallintaa tilanteen vaatimaan suuntaan. Oppilaat kertoivat, että keskustelut siitä, mitkä asiat laukaisivat esimerkiksi aggressioita ja millaisissa tilanteissa itsesäätelyn hallitseminen oli vaikeaa, auttoivat heitä ymmärtämään ja hallitsemaan tilanteita paremmin. Esimerkiksi opettajien negatiivinen palaute läksyjen tekemättömyydestä laukaisi suurimmalla osalla negatiivisen tunnereaktion ja usein myös käyttäytymisen säätelyn vaikeutta. Tilanteet eskaloituivat aggressiiviseksi käyttäytymiseksi usein silloin kun kotitehtävät olivat tekemättä oppilaan osaamattomuuden vuoksi. Tällöin oppilaat kokivat, etteivät opettajat uskoneet heidän osaamattomuuttaan, vaan olettivat heidän olevan laiskoja. Kes-

kustelun ja tunnetaitojen opetteluun avulla, oppilaat osasivat paremmin tunnistaa omia tunteitaan tällaisissa tilanteissa, jolloin myös oman käytöksen säätely ja oman mielipiteen rakentava ilmaiseminen tilanteessa oli helpompaa.

*niinku sillai, et jos mulla on mennä vähä tunteisii ja oon hermostunu jollakin tunnilla, niin sit ollaa yhdessä mietitty miten niissä tilanteissa vois toisin toimia... ja niitä juttuja ollaan mietitty, että mikä niissä tilanteissa on ollu sellasta, et mul on hermo mennä ja alkanu ärsyttää... yleensä se on se, et opettaja valittaa ja rupee väittämään musta jotain sen omasta päästä... mistä ne muka vois tietää mistä mun hermostumiseni johtuu*

Käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn taidot mahdollistavat oman toiminnan oikeanlaisen tiedostamisen ja tämän kautta myös mahdollisuuden löytää selviytymiskeinoja hankalissa tilanteissa. Tällöin vuorovaikutus ja sosiaalisissa tilanteissa käyttäytyminen on helpompaa. Vahvuudet käyttäytymisen ja tunteiden hallinnassa edesauttavat yksilön positiivista itsetuntemusta ja näin vaikuttavat myös vuorovaikutustilanteiden onnistumiseen. (Lappalainen ym. 2013, 11-14.)

Loppukeskusteluissa omaa käytöstään aggressiiviseksi kuvanneet oppilaat arvioivat oman käyttäytymisensä parantuneen Vahvari –toiminnan aikana. Heidän käyttäytymisensä oli tasaisempaa, eivätkä he joutuneet aineopettajien kanssa hankaluuksiin enään niin usein kuin aikaisemmin. Oppilaat kokivat, että he olivat lukuvuoden aikana oppineet tunnistamaan omaan käytökseen vaikuttavia tunteita sekä myös oman kehonsa reaktioita erilaisissa tunnekokemuksissa. Myös toisten ihmisten tunnetilojen helpompi tulkinta auttoi oppilaita säätlemään omia tunteitaan ja tämän kautta myös omaa käyttäytymistään paremmin tilanteeseen sopivaksi. Toki tunteiden tunnistamisessa ja niiden hallinnassa esiintyi edelleen myös paljon haasteita, mutta oppilailla oli myös kokemuksia siitä, miten selvitä vaikeiden tunteiden kanssa.

*ja sit sai apua ja keskusteltiin kanssa ja mietittiin niitä missä on hyvä...ja miten jossakin tilanteissa vois toimia, jos vaikka jännittää tai ei uskalla sanoa miltä oikeesti tuntuu.*

*mä huomaa nykyään, et mun sydän hakkaa ja sit tiedän, et kohta mulla voi hermo mennä*

Tunteiden tunnistaminen ja niiden nimeäminen ovat tärkeitä taitoja, sillä tunteiden hallinnan taustalla on aina tunteen ymmärtäminen. Monien tutkimusten mukaan henkilöt, jotka osaavat tunnistaa ja nimetä tunteitaan, omaavat paremmat sosiaaliset taidot ja he ovat vähemmän aggressiivisia kuin henkilöt, joilla tunnetaitoja on vähemmän. Näin ollen tunnetaitojen hallinta vaikuttaa henkilön sosiaalisen elämän myönteiseen sujumiseen. (Hintikka 2016, 31-32; Kokkonen 2017, 13.)

## 6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli Vahvari –toimintamallin kehittäminen Itä-Porin yhtenäiskoulun käyttöön sekä arvioida toiminnan merkityksellisyyttä oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistajana. Sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistumisella nähdään olevan yhteys negatiivisen koulukierteen ehkäisemisessä ja tätä kautta koulutuksellisen syrjäytymisen vähentämisessä. Tarkastelu keskittyi kolmeen keskeiseen kompetenssin osa-alueeseen; minäkuvaan, käsitykseen itsestä oppijana sekä itsesäätely- ja tunnetaitoihin. Vahvari –toiminta kehitettiin osana opinnäytetyön prosessia ja sen keskeisenä toimintaelementtinä oli positiivisen pedagogiikan viitekehys.

Seuraavissa kappaleissa on tarkasteltu tuloksia johtopäätösten näkökulmasta, pohdittu opinnäytetyön prosessia, sekä lopuksi arvioitu opinnäytetyön eettisyyttä ja tutkimustulosten luotettavuutta. Jatkotutkimus- ja kehittämisideat on kirjoitettu osaksi opinnäytetyön prosessin pohdintaa.

### 6.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimustulosten kautta voidaan tehdä johtopäätös siitä, että sosioemotionaalisen kompetenssin myönteiseen rakentumiseen voidaan vaikuttaa peruskoulussa. Keskeisimpänä johtopäätöksenä Vahvari –toiminnan merkityksellisyyden näkökulmasta voidaan todeta toiminnan vaikuttaneen toiminnassa mukana olevien oppilaiden koulukielteisyyden vähentymiseen. Tämän kautta voidaan olettaa myös koulutuksellisen syrjäytymisen riskin pienentyneen, sillä koulumyönteisyyden lisääntymisen on useiden tutkimusten valossa todettu vähentävän koulutuksellista syrjäytymistä (Kuronen 2010; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012; Lappalainen ym. 2008; Lämsä 2009).

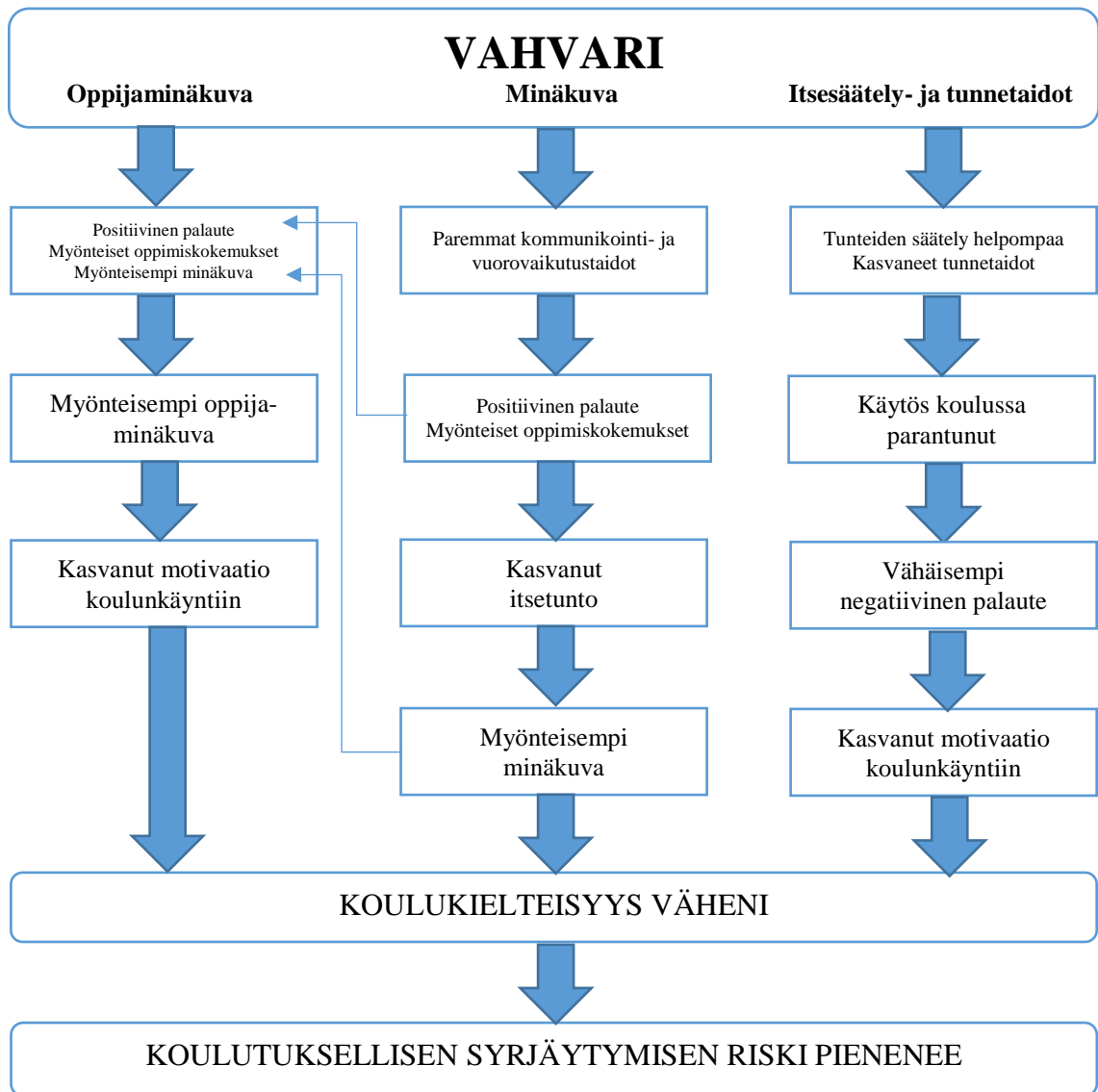
Vahvari –toimintamalli osoittautui toimivaksi tavaksi tukea koulutuksellisen syrjäytymisuhan alla olevia oppilaita. He motivoituivat paremmin koulunkäyntiin lukuvuoden aikana, jolloin oppilaiden koulumyönteisyys lisääntyi samalla vähentäen heidän koulukielteisyyttään. Motivoitumisen taustalta nousi myönteisemmän minäkuvan ja erityisesti myönteisemmän oppijaminäkuvan kehittyminen. Myös tunnekasvatuksen kautta saatu tuki itsesäätely- ja tunnetaitoihin toi mielekkyyttä ja positiivisuutta koulupäiviin.



Toiminnassa mukana olleiden oppilaiden vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot paraniivat. Kehittyneemmät taidot johtivat positiiviseen palautteeseen useammin kuin ennen ja tämän kautta oppilaiden myönteiset oppimiskokemukset lisääntyivät. Näiden kokemusten kautta oppilaat kokivat itsetuntonsa vahvemmaksi kuin ennen toimintaan osallistumista. Vahvemman itsetunnon kautta myös oppilaiden minäkuva kehittyi myönteisempään suuntaan.

Myönteisempi minäkuva, positiivinen palaute ja myönteiset oppimiskokemukset vaikuttivat oppilaan oppijaminäkuvan vahvistumiseen, jolloin koulumotivaatio lisääntyi ja vastaavasti koulukielteisyyys väheni. Kehittynyt tunteiden säätely ja paremmat tunnetaidot helpottivat oppilaiden käytöksen säätelyä sosiaalisesti hyväksyttävämmäksi sekä tilanteeseen sopivammaksi. Tämän muutoksen kautta he saivat koulussa vähemmän kielteistä palautetta ja kouluun tulosta tuli miellyttävämpää.

Voidaan siis todeta, että sosioemotionaalisen kompetenssin eri osa-alueiden kehittyminen tuki osaltaan muiden osa-alueiden kehittymistä. Kompetenssin kehittämisprosessi voidaan nähdä eräänlaisena jatkumona, jossa kaikki kehittyminen vaikuttaa myönteisesti muihin osa-alueisiin (kuvio 15). Kuviota tarkasteltaessa on hyvä huomioda, että sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen ja opettelu, on ajallisesti hidasta, mutta taitojen pienikin vahvistuminen myönteisempään suuntaa auttaa oppilasta rakentamaan itselleen myönteisemmän koulukokemuksen.



KUVIO 15. Vahvari –toiminnan vaikuttavuuden prosessikaavio

Vahvari –toiminta vaikutti koulukielteisyyden vähentymiseen vahvistamalla oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita. Useissa tutkimuksissa on todettu (Lappalainen ym. 2008; Linnilä 2006; Salmivalli 2005), että riittävän hyvä sosioemotionaalinen kompetenssi edistää sopeutumista kouluun ja samalla ylläpitää oppilaan motivaatiotasoa opinnoissa. Näin se muodostuu suojaavaksi tekijäksi koulutukselliselle syrjäytymiselle. Lukukauden kestäväällä interventiolla ei voitu saavuttaa huomattavaa kasvua sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueilla, mutta oli mielenkiintoista huomata, kuinka vähäisenkin vahvistuminen vaikutti koulukielteisyyden vähentymiseen. Peilattaessa tätä vuonna 2016 voimaan tulleeseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, voidaan sen todeta vievän perusopetuksen toimintakulttuuria oikeanlaiseen suuntaan.

Opetussuunnitelmassa ei suoraan puhuta sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta, mutta kompetenssin osa-alueiden kehityksen tukeminen on kirjoitettu osaksi suunnitelmaa. Opetussuunnitelmassa puhutaan sosiaalisista taidoista, ihmisenä kasvamisesta, tunteitaidoista ja positiivisesta minäkäsityksestä. Lisäksi opetussuunnitelmaan on kirjattu itsetuntemuksen kehittäminen ja täysivaltaiseksi kansalaiseksi kasvaminen, jotka nämäkin voidaan nähdä osana sosioemotionaalista kompetenssia. (POPS 2014, 20-24.)

Opetussuunnitelma on kuitenkin laajoin käsittein ja yleisellä tasolla kirjoitettu ohjeistus, eikä se anna tarkkoja määräyksiä miten yllä olevia sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita tulisi vahvistaa. Tällöin käytännön toteutus jää koulun - pahimmassa tapauksessa yksittäisen opettajan - vastuulle. Olisikin erittäin tärkeää huomioida, että sosioemotionaalisten taitojen vahvistamiseen käytettävät menetelmät olisi kirjattu kunta- tai koulukohtaisesti. Tietysti on huomioitava, että pelkkä asioiden kirjaaminen ei riitä, vaan menetelmien käyttö on myös juurrutettava koulujen toimintakulttuuriin.

Positiivisen pedagogiikan keinoin on mahdollisuus koulun arjessa opettaa lapsille ja nuorille taitoa, jotka vahvistavat heidän sosioemotionaalisia taitojaan. Vahvuusperustainen opetus vastaa hyvin uuteen opetussuunnitelmaan, jossa korostetaan oppilaan vahvuuksien löytymistä, sosioemotionaalisten taitojen tukemista ja niiden merkitystä hyvän elämän rakentajina. Sosioemotionaalisen kompetenssin taidot edistävät oppilaan kykyä tiedostaa omaa toimintaansa, jolloin oppilaan on helpompi päästä sosiaalisen yhteisön jäseneksi sekä tuntee itsensä osalliseksi vertaisryhmässään. Vahva sosioemotionaalinen kompetenssi toimii myös suojaava tekijänä, sillä vahvat sosioemotionaaliset taidot omaavat lapset ja nuoret pystyvät paremmin käsittelemään arjessa eteen tulevia hankaluuksia ja paineita. Positiivinen pedagogiikka pyrkii uuden opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen niin, että akateemisten taitojen ohella koulujen arjessa ymmärrettäisiin myös vahvuus-, hyvinvointi- ja onnellisuustaitojen arvo ja merkitys. (Opetin Taloudellinen tiedotustoimisto TAT.)

Positiivisen pedagogiikan menetelmillä voidaan koulun arjessa melko yksinkertaisin keinoin tukea sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistumista. Suurin haaste on saada koulun aikuiset näkemään oppilaiden vaikeuksien taakse ja uskomaan toimintakulttuuriin, jossa vaikeuksia pyritään ratkaisemaan positiivisessa valossa. Ottamalla koulun toimintakulttuuriin mukaan positiivisen pedagogiikan elementtejä, voidaan oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita tukea kehittymään myönteiseen suuntaan. Husu

(2005, 131-134.) on todennut opettajakulttuurin muodostuvan niistä tavoista, asenteista ja arvoista, jotka he ovat joko tiedostaen tai tiedostamattaan omaksuneet. Vuorovaikutus-tilanteissa ja muunlaisissa yhteistyötilanteissa opettajan teot, sanat ja ajatukset heijastavat näitä omaksuttuja tapoja, arvoja ja asenteita. Koulun opettajakulttuurilla on siis merkitystä siihen, millainen on koulun tapa suhtautua oppilaisiin, opetukseen ja uudenlaisiin kehittämissuunnitelmiin.

Koulun toimintakulttuurin muutos on aina pitkäaikainen prosessi, ja se tarvitsee useampia vuosia muuttuakseen pysyvästi. Vahvari –toimintamallin kautta uudenlaista toimintakulttuuria voidaan kuitenkin juurruttaa tulevana vuosina osaksi koulun kulttuuria. Toimintakulttuurin juurruttamisessa tärkeänä osana on koulun johdon sitoutuminen toimintaan ja heidän positiivinen näkemyksensä toiminnan tarpeellisuudesta. Näkisin silti juuri toimintakulttuurin juurruttamisen vaikeuden suurimmaksi esteeksi ja uhaksi tulevaisuuden kannalta. Uuden juurruttaminen pysyväksi toiminnaksi on myös erittäin herkästi reagoiva elementti esimerkiksi henkilöstön vaihtuvuuden näkökulmasta; uusi työntekijä voi joko edistää tai estää toiminnan juurtumisen. Vahvari -toimintamallia ei tarkoituksella suunniteltu tiukkarajaiseksi, jotta sen juurruttaminen osaksi koulun toimintakulttuuria ja yksittäisen opettajan toimintaa olisi tulevaisuudessa helpompaa.

Vahvari –toiminnan tarkoitus ei ole eristää oppilaita pienryhmään, vaan tukea sitä, että he pystyisivät mahdollisuuksiensa mukaan opiskelemaan vertaisyhteisössä ja tätä kautta saamaan myös yhteisöllisyyden tunnetta koulun arjesta. Näin myös Vahvari –toiminnan ideologia tulee helpommin osaksi koko koulun toimintakulttuuria. Rautanen (2016, 70) toteaaakin kirjallisuuskatsauksessaan seuraavasti, ”*Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen tulisikin ottaa osaksi jokapäiväistä koulutyötä tavalla, joka ilmenee paitsi harjoituksina, keskusteluina ja käytetyissä opetusmenetelmissä myös siinä toimintakulttuurissa, joka luokkaan muodostuu. Toimintakulttuurin, joka tukee oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä, tulisi olla koko koulun yhteinen.*”

Yksi Vahvari –toiminnan tavoitteista oli vaikuttaa oppilaan itsesääätelytaitoihin. Osalla itsesääätelytaitojen puute näkyi ajoittain vahvana fyysisenä aggressiivisuutena. Vaikka tunne- ja itsesääätelytaitojen opettelu vahvisti positiivissävytteistä käytöstä, ei näiden oppilaiden fyysiseen aggressiivisuuteen pystytty toiminnalla juurikaan vaikuttamaan. Nämä oppilaat olisivat tarvinneet vielä intensiivisempää pienemmän ryhmän tukea tunne- ja it-

sesäätelytaitojen opettelussa. Hintikka on todennut vuonna 2016 tekemässään väitöskirjassa, että käyttäytymishaasteita ja aggressiivisia piirteitä omaavat oppilaat hyötyvät tunne- ja itsesäätelytaitojen opetuksesta. Nämä oppilaat olivat kuitenkin sijoitettuna pienempään opetusryhmään, jossa intensiivistä sekä pitkäkestoisempaa tukea voitiin paremmin tarjota. Vahvari –toimintamalli ei siis ole paras mahdollinen valinta vahvasti aggressiiviselle oppilaalle.

Koulutuksellinen syrjäytyminen ja sen ehkäiseminen on ollut vuosituhaten alusta mukana koulutuspoliittisessa keskustelussa. Opetus- ja kulttuuriministeriö on viime vuosien aikana jakanut valtion erityisavustusta esimerkiksi perusopetuksen toimintakulttuurin sellaiseen kehittämiseen, jonka kautta pyritään ehkäisemään koulupudokkuutta. Tämän hallituskauden tavoitteita on koulutuksen ja työelämän ulkopuolella olevien nuorten, ja koulutuksen keskeyttäneiden opiskelijoiden määrän vähentäminen. Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuoden 2016 loppupuolella Peruskoulufoorumin kehittämään suomalaista peruskoulua. Foorumin laatimat yhteiset tavoitteet ja toimet tasa-arvoisen peruskoulun toteutumiseksi luovutettiin opetusministeri Grahn-Laasoselle helmikuussa 2018. (Valtioneuvosto; Opetus- ja kulttuuriministeriö.)

Peruskoulufoorumin tutkija- ja asiantuntijaryhmän puheenjohtaja, professori Jouni Välijärvi on ottanut kantaa maaliskuussa 2018 Oppiminen uudistuu –blogissa siihen, millaisena nykypäivänä pidetään tasa-arvoista peruskoulua. Perinteisesti olemme tottuneet ajattelemaan tasa-arvon syntyvän yhdenvertaisesti laadukkaista oppimisen mahdollisuuksista, esimerkiksi sukupuolesta tai perhetaustasta huolimatta. Välijärvi korostaakin sitä, pitäisikö nykyaikana olla enemmän huolissaan osaamisen tasa-arvosta? Hänen mukaansa *”peruskoulun päättävistä heikoimmista osaava kymmenes on vähintään kuusi vuotta jäljessä parhaiten pärjäävää kymmenestä. Heikkojen osajien osuus on lisääntynyt viime vuodet. Vaihtelu on suurta myös itsenäisen opiskelun taidoissa, opiskelumotivaatiossa ja luottamuksessa omaan oppimiskykyyn.”* Peruskoulufoorumin tutkijoilla on halu rakentaa uudenlainen peruskoulu, joka mahdollistaa oppilaiden yksilölliset oppimispolut niin, että jokainen tuntee siitä huolimatta olevansa osa kouluyhteisöä. Uudenlaisen peruskoulun halutaan sovittavan jokaisen oppilaan koulutyö joustavasti ja tarveperustaisesti, vastaamaan yksilöllisiin ja erilaisiin valmiuksiin, tarpeisiin ja kiinnostuksiin. (Välijärvi 2018.)

Olisiko tämä osaamisen tasa-arvoon pyrkivä peruskoulu suuri harppaus koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemisessä?

## 6.2 Pohdintaa opinnäytetyöprosessista

Prosessina opinnäytetyön tekeminen ja Vahvari –toimintamallin luominen on ollut erityisen mielenkiintoinen ja opettava kokemus. Suuresta innokkuudesta prosessia kohtaan aiheutui välillä ongelmia työn rajaamisen näkökulmasta. Olen prosessin aikana lukenut lukemattomasti materiaalia sosioemotionaalisista taidoista, koulutuksellisen syrjäytymisen ilmiöstä, koulukielteisyydestä sekä monesta muusta aiheesta läheltä olevasta ilmiöstä. Usein tuntui, että kaikki lukemani liittyi kaikkeen ja prosessi pyöri välillä hallitsemattomastikin eteenpäin. Välillä opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitekin tuntuivat sekoittuvan. Tutkimuskysymyksiin palaaminen auttoi kuitenkin pitämään prosessia kasassa ja lopulta työn rajaaminen onnistui alkuperäisen suunnitelman mukaisesti.

Olin oman työni kautta vahvasti sidoksissa kokonaisprosessiin. Opinnäytetyön prosessista on erotettavissa kaksi työni näkökulmasta erilaista prosessia. Vahvari –toiminnan kehittämisprosessi tapahtui suurimmaksi osaksi osana omaa työtäni ja näin kehittämisprosessi kulki luontevasti mukana koko lukuvuoden. Opinnäytetyön kirjoittamisprosessia tein työaikani ulkopuolella. Suurimmat haasteet koin tulosten analysointivaiheessa. Tunsin toiminnassa mukana olevien oppilaiden taustat ja olin aiemmin työskennellyt jokaisen oppilaan asioissa jonkin asteisesti. Olisi ollut helpompaa ja varmasti myös nopeampaa analysoida outojen ihmisten vastauksia, sillä tällöin ei minun oppilastuntemukseni olisi vaikuttanut analysointiprosessiin. Nyt jouduin useasti palaamaan siihen, mitä oppilaat olivat itse alkuperäisessä haastattelussa kertoneet, saadakseni tutkimustuloksista luotettavia.

Se, että olin niin vahvasti sidoksissa Vahvari –toiminnan prosessiin, varmasti vaikutti siihen, etten ole kyennyt arvioimaan tarpeeksi kriittisesti ja ulkopuolisen silmin, tutkimuksen tuloksia, epäkohtia ja prosessin kulkua. Toisaalta ajateltuna, omaan työhön liittyvässä kehittämistyössä pitääkin olla mukana suuri intohimo ja palo asioiden muuttamiseksi.

Tutkimusjoukko jäi alkuperäistä suunnitelmaa pienemmäksi. Tutkimussuunnitelmassa osallistujien määrä oli arvioitu noin kymmeneen. Toimintaan osallistui lopulta vain kuusi oppilasta. Halukkaita osallistujia pelkkään Vahvari -toimintaan olisi ollut enemmän, mutta tutkimuksellisuus karsi heistä osan pois. Nyt tutkimusjoukko jäi melko pieneksi ja tutkimustulokset kaikkien osalta olivat hyvin saman suuntaisia. Jokainen oppilas arvioi minäkuvansa kielteiseksi sekä itsensä oppijana huonoksi ja epäonnistuneeksi. Ainoastaan

itsesäätelytaidoissa näyttäytyi selkeästi kahdenlaista pulmaa. Olisiko isompi tutkimusjoukko mahdollisesti muuttanut tutkimustuloksia?

Osittain saman suuntaiset tutkimustulokset voivat selittyä sillä, että toimintaan osallistumista tarjottiin oppilaille, jotka koulun oppilashuoltohenkilöstön arvion mukaan olisivat mahdollisesti koulutuksellisen syrjäytymisuhan alla. Tällöin oppilashuoltohenkilöiden ja koulun yhteisen linjan näkemykset tuen tarvitsijoista vaikuttivat siihen, kenelle toimintaa tarjottiin. Jos Vahvari –toimintaa olisi järjestetty esimerkiksi kahdella eri koululla, olisiko tällöin oppilaiden sosioemotionaaliset hankaluudet näyttäytyneet keskenään enemmän erilaisilta?

Yksi Vahvari –toiminnan pyrkimyksistä oli vaikuttaa oppilaan minäkuvan kehittymiseen. Minäkuvan myönteinen rakentuminen on kuitenkin hidasta ja lukuvuoden voidaan todeta olevan lyhyt aika suurten kehitysaskelien saavuttamiseksi, mutta lukuvuoden kestäväällä interventiolla voidaan kuitenkin päästä myönteisen kehittymisen alkuun. Toiminnassa mukana olevien oppilaiden minäkuvan muutos jäi edellä mainitun lyhyen ajan vuoksi melko pieneksi ja tulosten kannalta olisikin ollut mielekkäämpää, jos toiminta-aika olisi ollut pidempi. Toki myönteistä muutosta tapahtui, mutta muutos tapahtui eniten minäkuvan sisällä olevan oppijaminäkuvan osa-alueella, myönteisemmän oppijaminäkuvan voidaan kuitenkin todeta muuttavan myös kokonaisminäkuvaa myönteisemmäksi. Tutkimuskysymykset olisi ollut parempi muodostaa niin, ettei oppijaminäkuvaa olisi irrotettu kokonaisminäkuvasta omaksi osa-alueekseen, vaan niitä olisi tarkasteltu yhtenä kokonaisuutena.

Suurimmalla osalla mukana olleiden oppilaiden itsesäätelyn heikkoudet näyttäytyivät aggressiivisena ja uhmakkaana käyttäytymisenä. Mukana oli kuitenkin myös oppilaita, joiden itsesäätelyn ongelmat vetivät heidät sisäänpäin kääntyneiksi, jolloin käyttäytyminen näkyi ulospäin arkuutena ja vetäytyvyytenä esimerkiksi oppitunneilla. Se, että oppilaiden itsesäätelyn vaikeudet jakautuivat kahteen vastakkaiseen ryhmään, asetti toiminnalle tietynlaisia haasteita. Vahvarin oppitunnit oli suunniteltava niin, että ne samalla kertaa palvelivat kummankin ryhmän tarpeita. Toisaalta oppilaat saivat ymmärrystä myös muun kuin omanlaisensa käytöksen taustoista. Sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen vaikutus näyttäytyi kahdensuuntaisena ilmiönä suhteessa käyttäytymiseen; aggressiivinen ja uhmakas käytös tasaantui, kun vastaavasti sisäänpäin kääntyneet oppilaat uskaltuivat enemmän ottamaan osaa erilaisiin asioihin koulupäivien aikana.

Mielenkiintoisimmaksi osuudeksi teoreettisesta viitekehyksestä osoittautui sosioemotionaalisen kompetenssin tutkiskelu ja sen eri osa-alueiden vaikutukset toisiinsa. Oli ammatillisesti kasvattavaa huomata, kuinka uutta aineistoa lukiessaan löysi aina uudenlaisia yhteyksiä osa-alueiden välillä. Usein huomasin, kuinka mietin sosioemotionaalisen kompetenssin vaikutusta kiusatuksi tulemisen näkökulmasta. Tämä voisikin olla yksi koulu- maailman näkökulmasta mielenkiintoinen tutkimisen aihe. Monella koululla on varmasti monia hyviä positiivisen pedagogiikan menetelmiä käytössä. Näistä kouluilla kehitelystä, ja jo käytössä olevista menetelmistä, olisi mielekästä koota työkalupakki, josta jokaisen olisi helppo hakea omaan toimintaan parhaiten soveltuva menetelmä.

Opinnäytetyön tekeminen ei ollut minulle vain välttämätön suoritus opintojen lopuksi, vaan se oli kokonaisuudessaan opettava matka koulukuraattorin näkökulmasta kouluvaikeuksien viidakossa. Samalla se vei omaa ammatillisuuttani lähemmäs, ymmärtämään aikaisempaa enemmän opettajan näkökulmaa oppilaan tuen tarpeita arvioidessa.

### **6.3 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus**

Tuomen ja Sarajärvi (2009) ovat korostaneet ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan rakentuvan ajatukseen ihmisoikeuksien kunnioittamisesta. Samoista lähtökohdista on myös rakennettu Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) tutkimuseettiset ohjeet. Tutkijan on varmistuttava siitä, että tutkimukseen osallistuva henkilö tietää varmasti mistä tutkimuksessa on kyse. Hänen on siis tarkkaan selvitettävä tutkimukseen osallistuville henkilöille, heidän ymmärtämällään tavalla, tutkimuksen tavoitteet, menetelmät sekä mahdolliset riskit. Tutkijan on pidettävä huolta tutkittavien suojan toteutumisesta sekä siitä, että tutkimukseen osallistuvilla on tieto omista oikeuksistaan suhteessa tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvalla tulisi olla tieto, että osallistuminen on aina vapaaehtoista, jolloin yksilöllä tulee olla myös oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen sekä keskeyttää mukanaolonsa kesken tutkimuksen. Lisäksi osallistujalla tulee olla tieto siitä, että hän voi jälkikäteen kieltää itseään koskevan aineiston käyttämisen tutkimusaineistona. (Tuomi ym. 2009, 131; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Opinnäytetyön tutkimusjoukko koostui alaikäisistä nuorista. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisessä ohjeistuksessa (2012) on määritelty alaikäisen lapsen osallistuminen



tutkimukseen. Ohjeistuksen mukaan suurin osa kouluissa tehtävistä tutkimuksista voidaan toteuttaa osana normaalia koulutyötä. Tutkimuksen toteuttamiseen ei tarvitse pyytää huoltajan lupaa, mikäli koulun rehtori arvioi, että tutkimus on instituutiolle hyödyllistä tietoa tuottava ja tutkimus voidaan toteuttaa osana koulun normaalitoimintaa. Itä-Porin yhtenäiskoulun yksi tärkeimmistä toimintaperiaatteista on toimiva ja luotettava kasvatuskumppanuus huoltajien kanssa, ja tämän vuoksi huoltajille haluttiin antaa mahdollisuus kieltää lapsensa osallistuminen toimintaan. Toimintaan ehdotettujen oppilaiden huoltajat saivat asiasta informaatiokirjeen (Liite 2) Wilman kautta. Wilman käyttöön päädyttiin, sillä sen kautta voi reaaliaikaisesti seurata, ketkä huoltajista ovat kirjeen lukeneet. Ne huoltajat, joilta viesti oli jäänyt lukematta, tavoitettiin puhelimitse. Näin varmistettiin, että jokainen huoltaja oli tietoinen asiasta.

Jokaisen toimintaan osallistuvan oppilaan kanssa keskusteltiin henkilökohtaisesti siitä mitä osallistuminen Vahvari –toimintaan tarkoittaa, sekä miten ja millaisia tietoja heiltä tullaan keräämään. Oppilaille kerrottiin, että jokaisella oli oikeus keskeyttää Vahvari –toiminnassa mukana olo ja kieltää itseään koskevan materiaalin käyttö tutkimusaineistona. Lisäksi heille kerrottiin, että tutkimusaineisto säilytetään koulun arkistossa ja tuhoataan opinnäytetyön valmistumisen jälkeen, paitsi silloin, jos oppilas haluaa itse tuottamansa materiaalin omakseen toiminnan päättyessä. Opinnäytetyö olisi valmistuttuaan luettavissa netistä.

Keskustelujen aikana oppilaiden kysymyksiin pyrittiin vastaamaan mahdollisimman perusteellisesti ja varmistumaan siitä, että jokainen oli varmasti ymmärtänyt, millaiseen toimintaan oli osallistumassa. Keskustelun lopuksi oppilaat täyttivät koululla tietoinen suostumus –lomakkeen (Liite 3). Lomakkeella vahvistettiin oppilaan osallistuminen opinnäytetyöhön, sekä lupa käyttää Vahvari –toiminnassa kerättyä tietoa tutkimusaineistona.

Osallistujien oikeudet ja heidän hyvinvointinsa on oleellinen osa tutkittavien suojaa. Osallistujien hyvinvointi on asetettava tutkimuksen edelle, eikä heille tule missään kohtaa aiheuttaa vahinkoa. Myös mahdolliset ongelmat tulisi ennakoida ja näin ottaa huomioon jo etukäteen. Tutkimusaineistoa ei luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille, eikä sitä käytetä muuhun kuin sovittuun tarkoitukseen. Lisäksi tutkijan on taattava osallistujien nimettömyys ja tunnistamattomuus koko tutkimusprojektin ajan. (Tuomi ym. 2009, 131; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Tutkimusaineisto säilytettiin koulun arkistointimääräykset täyttävässä arkistossa, jonne koulun henkilökunnalla on rajoitettu pääsy. Opinnäytetyön valmistumisen jälkeen aineistot tuhotaan Porin kaupungin tietosuojaa-aineiston hävittämisohjeiden mukaisesti. Oppilaiden hyvinvointi koulupäivien aikana on ensisijaisen tärkeää, mutta vielä erikseen kiinnitettiin huomiota alku- ja loppukeskustelujen aikana ja niiden jälkeen oppilaiden henkiseen hyvinvointiin. Keskustelujen näkökulmana oli mennä oppilaan etu edellä ja esimerkiksi keskeyttää keskustelutilaisuus, jos oppilas sitä tarvitsi. Jokaisella oppilaalla oli myös mahdollisuus tuntemuksien purkamiseen keskustelujen jälkeen. Alku- ja loppukeskusteluja ei nauhoitettu osallistujien toiveesta, vaan ne taltioitiin tekstimuodossa keskustelulomakkeelle. Aineistojen litterointi tapahtui heti keskustelutilaisuuden jälkeen ja litteroidulle aineistolle annettiin kirjaintunniste. Sama kirjaintunniste laitettiin alkuperäiseen keskustelulomakkeeseen ja tämän jälkeen lomake arkistoitiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Luotettavuutta parantaa tutkimusprosessin mahdollisimman tarkka selostus. Aineiston tuottamisen olosuhteet tulisi kertoa totuudenmukaisesti ja selkeästi. Myös tutkimuksen tulokset ovat helpommin ja selkeämmin ymmärrettävissä kun tutkimusprosessi on aukikirjoitettu mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen raportissa tulisi luotettavuuden arvioinnin kannalta käydä ilmi tutkimuksen kohde ja tarkoitus sekä tutkijan sitoumukset tutkittavaan asiaan tai ilmiöön. Aineiston keruuprosessi tulisi aukikirjoittaa, jotta siitä näkyy esimerkiksi keruu menetelmät ja –tekniikat sekä aineiston keruuseen liittyneet mahdolliset erityispiirteet. Tutkimusjoukon valinnan perusteet, tutkijan suhde tutkittaviin sekä tutkimusprosessin kesto ja tiedot analyysivaiheesta ovat luotettavuuden näkökulmasta tärkeitä selvittää tutkimusraportissa. Lopuksi on vielä hyvä perustella miksi oma tutkimus on eettisesti korkeatasoinen ja raportointi luotettavaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 216-218; Tuomi ym. 2009, 140-142.)

Opinnäytetyön raportoinnissa on pyritty mahdollisimman selkeästi aukikirjoittamaan yllä todettuja luotettavuuden mittareita. Opinnäytetyön prosessin vaiheet on avattu kirjoitetun tekstin lisäksi myös selkeyttävillä kuvioilla. Osana opinnäytetyön prosessia oli Vahvari –toimintamallin kehittäminen. Toimintamalli perustuu positiivisen pedagogiikan ja vahvuus perustaisen opettamisen viitekehyksien käyttämiselle koulun arjessa, eikä siitä tarkoituksella ole tarkkaan strukturoitu. Toiminnalle on määritelty reuna-ajatukset ja ensimmäisien kertojen ohjelma. Tämän vuoksi toiminnan tarkkaa aukikirjoittamista ei ole voitu tehdä.

Raportoinnissa on avattu alku- ja loppukeskustelujen toteuttamisen olosuhteita totuudenmukaisesti sekä arvioitu rehellisesti kokemusta sen onnistumisesta. Avoimen haastattelun lisäksi tutkimusaineistoa on kerätty myös käyttämällä täydentävänä aineistonkeruumenetelmänä havainnointia, jonka tarkoituksena on ollut joko vahvistaa tai kumota keskusteluissa esille tulleita asioita. Analyysivaiheen eteneminen on pyritty selkeästi aukikirjoittamaan. Tämän lisäksi analyysitaulukoista on piirretty esimerkkitaulukot, joissa todelliset keskusteluissa esiin tulleet ilmaukset eivät näy. Tähän on päädytty toiminnassa mukana olevien oppilaiden yksityisyyden turvaamiseksi.

Tutkimustulokset on kirjoitettu teemoittain mahdollisimman avoimesti sekä tarkasti ja niitä selkeyttämään on keskeisistä tuloksista piirretty kaaviot. Näiden avulla myös toiminnan vaikutus on pyritty saamaan paremmin näkyväksi. Lisäksi tulosten kuvauksissa on käytetty sitaatteja vahvistamaan niiden uskottavuutta. Sitaatteja on kuitenkin käytetty harkiten niin, ettei niiden käyttö ole aiheuttanut osallistujille tunnistriskiä. Tutkimuksen tuloksilla on saatu kattavasti vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tämän perusteella on voitu todeta tutkimusmenetelmän ja tutkimuksen toteutustavan palvelle tarkoitusiaan.

## LÄHTEET

- Ahola, S., Galli, L. & Ikonen, S. 2009. Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäiseminen Varsinais-Suomessa. Raportti. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE. Turun yliopisto, Turku. Tulostettu 1.12.2015
- Ahola, S. & Kivelä, S. 2007. Elämää nivelvaiheissa. Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. VaSkooli-projektin loppuraportti. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE. Turun yliopisto, Turku. Tulostettu 1.12.2015
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. 2014. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Kummi 11. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki Instituutti.
- Avola, P. 2017. Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa Positiivisen pedagogiikan aihealueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet. Pro Gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Luettu 14.3.2018.
- Burns, R. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 238-256.
- Grundell, T. & Mäki, N. 2015. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy kouluissa. Kehittämistehävä. Turun ammattikorkeakoulu, Hoitotyön AMK. Tulostettu 20.12.2015
- Halkola, T. 2015. Koulukieltäytyjät sosiaalityön uutena haasteena. Ihmekysymyksillä kohti ratkaisuja. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu, sosiaalialan ylempi AMK. Tulostettu 19.1.2016.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Heikkinen, A. & Rintanen, M. 2012. Oppijaminäkuva lukijana – Kehitys ja yhteydet lukutaitoon koulun ensimmäisillä luokilla. Pro Gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tulostettu 5.5.2016.
- Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2010. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesääätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Väitöskirja. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. C:416.

Hinton, C., Miyamoto, K. & Della-Chiesa, B. 2008. Brain research, learning and emotions: Implications for education, research, policy and practice. *European Journal of Education*.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Husu, J. 2005. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa Kananen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Kalliomäki, A. 2010. Löytöretki tunteisiin Tunnekasvatuksen opas alakoululaisen vanhemmalle. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma.

Kananen, J. 2010. Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Liiketoiminta ja palvelut –yksikkö.

Kananen, J. 2012. Kehittämistutkimus opinnäytetyönä. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 134.

Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 185.

Kananen, J. 2015. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Miten kirjoitan kehittämistutkimuksen vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 212.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234.

Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS – kustannus.

Kautto, M. (toim.) 2006. Suomalaisten hyvinvointi 2006. Helsinki: Stakes.

Kokko, K. 1999. Lapsuuden aggressiivisuus ja aikuisiän pitkäaikaistyöttömyys – riskitekijät ja suojaavat vaikutukset. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.) *Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisu nro 14. Helsinki: Nykypaino.

Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. 2012 Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa.

Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Tulostettu 11.12.2015

Kurttila, T. 2016. Eriarvoistuva koulu? Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2016. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2016:1  
[http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2016/04/LA\\_vuosikirja\\_2015-2.pdf](http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2016/04/LA_vuosikirja_2015-2.pdf)

Lankinen, M. 2015. RAUTA myönteisen mielialan vahvistamiseen. Tmi Terapeda. Tallinnan kirjapaino Oy.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Lappalainen, H. 2009. Koulutuksellisen syrjäytymisriskin ennustettavuus yhteishakuvaintojen kautta tarkasteltuna. Koulupudokkuusriskin yhteys oppilaan kognitiiviseen kompetenssiin, koulumenestykseen sekä itseä ja vanhempia koskeviin uskomuksiin. Pro Gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tulostettu 11.12.2015.

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thunberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 41.

Lappalainen, K. & Sointu, E. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto. ISKE-hanke.

Leontiev, D.A. 2007. Approaching Worldview Structure with Ultimate Meanings Technique. Journal of Humanistic Psychology.

Leontiev, D.A. 2013. Personal meaning: A challenge for psychology. The Journal of Positive Psychology.

Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Tulostettu 2.1.2017

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 294. Tulostettu 18.12.2016.

Lämsä, A. 2009. Nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy. Ammattiopisto Luovi. Tulostettu 11.12.2015.

<http://www.aeo.fi/wordpress/wp-content/uploads/2009/11/nuorten-koulutuksellisen-syrjaytymisen-ehkaisy.pdf>

Neitola, M. (2011). Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Väitöskirja. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. C:324.

Nikkanen, S. & Tapionlinna, H. 2011. Opintojen keskeyttämisen syyt ja syrjäytymisen torjuminen ammatillisessa koulutuksessa. Kehittämistehtävä. Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Luettu 27.11.2015.

Opetin. Taloudellinen tiedotustoimisto TAT. [Verkkosivusto]. Luettu 18.1.2017.

<https://www.opetin.fi/positiivinen-pedagogiikka-ammentaa-voimansa-vahvuuksista/>

Opetushallitus. [Verkkosivusto]. Tulostettu 18.1.2017.

<https://hyvatkaytannot.oph.fi/kaytanto/1921/?q=c901dc58979e73477663068b4cc8517e>

Opetushallitus. [Verkkosivusto]. Luettu 1.8.2016.

<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kehittamiskouluverkosto/tietoa>

Opetushallitus. [Verkkosivusto]. Luettu 15.7.2016.

[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Verkkosivusto]. Luettu 15.7.2016.

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/perusopetus/?lang=fi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Verkkosivusto]. Luettu 19.3.2018.

<http://minedu.fi/tapahtumat/2018-02-16/peruskoulufoorumin-tavoitteet-ja-toimenpiteet-peruskoulun-uudistamiseen-luovutustilaisuus>

Pelkonen, L. 2013. Kun nuori ei mene kouluun. Opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu, sosiaalialan ylempi AMK. Luettu 25.12.2015.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Luettu 11.2.2017.

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti.

Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.

Porin kaupunki. Intranet – Patarumpu. Sivistyskeskus kotisivu. [Verkkosivusto]. Luettu 10.6.2016.

<http://patarumpu.pori.fi/kovi/Sivut/default.aspx>

- Porin kaupunki. 2016. Itä-Porin yhtenäiskoulun opetussuunnitelma. [Verkkojulkaisu] Julkaistu 1.8.2016. Tulostettu 5.8.2016.  
<https://peda.net/pori/perusopetus/pl7/iy/ops2016/iyo>
- Rautanen, P. 2016. Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen koulussa – systemaattinen kirjallisuuskatsaus suomalaisen tutkimukseen. Pro Gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Luettu 17.2.2018.
- Reunanen, T. 2014. Koulutus on paras avain syrjäytymisen estämiseen. Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskeva tietämisen politiikka Opettaja –lehdessä. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto, yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Luettu 7.1.2016.
- Räisänen-Ylitalo, S. 2015. Me – yhdessä kasvaen ja oppien – tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme. Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. [Verkkosivusto] Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tulostettu: 18.6.2016. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Saarni, C. 1999. The development of emotional competence. New York: The Guilford Press.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Salonen, K. 2013. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 72.
- Salovaara, H. 2004. Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintäteknikan pedagogiseen käyttöön. Käsitehakemisto. Suomen virtuaaliyliopisto. [Verkkosivusto]. Luettu: 18.12.2016.  
[http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_8/kasitehakemisto.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_8/kasitehakemisto.htm)
- Soppela, M. 2016. Positiivisen pedagogiikan ulottuvuudet alkuopetuksessa. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistumiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Press.
- Teräs, H & Viitanen, M. 2005. Koulutuksen poluilla. Kartoitus toisen asteen tukitoimista. Opinnäytetyö. Satakunnan ammattikorkeakoulu, sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehto.
- Tuomi, J. 2008. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. 1.-2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.



Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Eettinen ennakkoarviointi ihmistieteissä. [Verkkosivusto]. Tulostettu 19.1.2018.

<http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa#2>

Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä. Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valtioneuvosto. [Verkkosivusto]. Luettu 19.3.2018.

<http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>

VIA Institute on Character. [Verkkosivusto]. Luettu 17.1.2017.

<http://www.viacharacter.org/www/>

Virtuaaliammattikorkeakoulu. Ylemmän AMK- tutkinnon metodifoorumi. [Verkkosivusto]. Luettu: 10.8.2016.

<http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/0709019/1193463890749.html>

Väljärvi, J. 2018. Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus: Koulutustakuusta osaamistakuuseen. Oppiminen uudistuu –blogi. Hallituksen kärkihanke; Uusi peruskoulu –ohjelma. [Verkkosivusto]. Luettu: 19.3.2018.

<https://oppiminenuudistuu.wordpress.com/2018/03/16/koulutustakuusta-osaamistakuuseen/>

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989). [Verkkosivusto]. Luettu: 29.2.2018.

[www.unicef.fi/lapsen-oikeudet](http://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet)

## **LIITTEET**

### **Liite 1. Avoimen haastattelun teemat**

- Millainen minä olen
- Miten minä voin
- Koulu ja oppiminen
- Tulevaisuus haaveet / toiveet / unelmat

## Liite 2. Informaatiokirje kotiin

# ITÄ-PORIN YHTENÄISKOULU

Arvoisa huoltaja!

Lapsenne on osoittanut kiinnostuksensa osallistua koulussamme toteutettavaan kehittämistutkimukseen, joka on osa koulussamme toimivaa Vahvari – erityisopetustoimintaa. Vahvari –toimintamallissa käytetään positiivisen pedagogiikan menetelmiä vahvistamaan oppilaan sosioemotionaalisia osa-alueita. Tutkimusosuuden tarkoituksena on selvittää Vahvari –toimintamallin vaikutusta oppilaan sosioemotionaalisten osa-alueiden vahvistajana.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja suostumuksesta allekirjoitetaan kirjallinen suostumuslomake.

Kehittämistyön aikana osallistujia haastatellaan kahdesti. Haastatteluja ei nauhoiteta, vaan ne taltioidaan muistiinpanojen avulla. Haastattelutilaisuudessa ovat läsnä lapsenne lisäksi, erityisopettaja (opettajan nimi) sekä allekirjoittanut tutkijan roolissa. Tämän lisäksi tutkimusaineistoa kerätään opettajan havainnoista ja erityisopetuksessa tuotetuista materiaaleista. Tutkimuksen päättyttyä tutkimusaineisto hävitetään. Oppitunneilla itse tuottamansa materiaalin oppilas saa halutessaan itselleen. Tutkija takaa tutkimukseen osallistuvien oppilaiden nimettömyyden ja tunnistamattomuuden kaikissa projektin vaiheissa.

Tutkimus on osa Tampereen ammattikorkeakoulun sosiaalialan YAMK – tutkinnon opinnäytetyötä.

Vastaan mielelläni kaikenlaisiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin!

Terveisin,

koulukuraattori Hanna Kaasinen

044 701 xxxx

Mikäli haluatte kieltää lapsenne osallistumisen tutkimukseen, olkaa yhteydessä koulukuraattoriin puhelimitse tai Wilman kautta.

## Liite 3. Oppilaan tietoinen suostumuslomake

# ITÄ-PORIN YHTENÄISKOULU

## SUOSTUMUS OSALLISTUMISESTA TUTKIMUKSEEN

Olet osoittanut kiinnostustasi osallistua koulussamme toteutettavaan kehittämistutkimukseen, joka on osa Vahvari – erityisopetustoimintaa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Vahvari –toimintamallin vaikutusta sosioemotionaalisten osa-alueiden vahvistajana.

Suostun vapaaehtoisesti osallistumaan edellä mainittuun tutkimukseen. Olen saanut tutkimuksesta sekä suullisen että kirjallisen selvityksen ja ymmärrän tutkimukseen osallistumisen tarkoituksen. Voin halutessani keskeyttää tutkimukseen osallistumiseni sekä kieltää itseäni koskevan materiaalin käytön tutkimusaineistona.

---

Paikka ja päivämäärä

---

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Suostumus vastaanotettu:

---

Paikka ja päivämäärä

---

Allekirjoitus ja nimenselvennys